

Rapport de recherche du projet Ludo Ergo Sum

Frédérique Bros, Nacira Aït-Abdesselam, Marie-Christine Vermelle

▶ **To cite this version:**

Frédérique Bros, Nacira Aït-Abdesselam, Marie-Christine Vermelle. Rapport de recherche du projet Ludo Ergo Sum. [Rapport de recherche] Université de Lille. 2018. hal-01946430

HAL Id: hal-01946430
https://hal.science/hal-01946430

Submitted on 6 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport de recherche du projet Ludo Ergo Sum

Villeneuve d'Ascq, octobre 2018.

Frédérique BROS, Nacira Aït-Abdesselam, Marie-Christine Vermelle
Avec les contributions de : Ioana Boanca-Déicu, Pierre-André Caron.

Remerciements

Le projet Ludo Ergo Sum, dont on dresse le bilan dans le rapport qui suit, est le fruit d'un travail collectif et partenarial. Aussi, l'équipe de chercheurs mobilisée sur cette opération souhaite vivement témoigner de sa reconnaissance aux personnes qui ont contribué à divers titres à la mise en œuvre du projet et de la recherche.

Nos remerciements s'adressent en premier lieu au Conseil Régional des Hauts-de-France pour son soutien via l'ARCIR et pour le Bonus Recherche « expérience Interactives Pictanovo » : ce support financier a permis non seulement de « créer » une dynamique scientifique dans la durée, mais aussi d'assurer des contrats facilitant l'accès à l'enseignement supérieur à de jeunes chercheurs : dans ce cadre, deux ingénieures de recherche contractuelles sont devenues maîtres de conférences en 2017 et 2018. Plus spécialement, merci à Frédéric Leburgue, référent du projet, pour son engagement continu tout au long de l'action dans le cadre des Comités de Pilotage (COPIL), dans les relations à créer pour faire avancer le processus de recherche et dans son suivi administratif.

Nous souhaitons également remercier l'association ID6 : Pascal Chaumette et son équipe, concepteurs de Skillpass, le dispositif au cœur de la recherche (notamment primé lors des *force awards*, novembre 2017). La sollicitation de P. Chaumette a été à l'origine et a déclenché la conception partenariale du projet de recherche et cette dynamique scientifique.

Nous tenons à remercier les partenaires de l'expérimentation, à savoir : les réseaux des Ecoles de la 2ème Chance (E2C), des Missions Locales (ML) et de l'Association Régionale des Organismes de Formation de l'Education Permanente (AROFESEP) et les enquêtés professionnels qui ont « joué le jeu » de l'expérimentation et de la recherche, qui nous ont accordé du temps, nous ont facilité l'accès au terrain, parfois en bousculant leurs organisations. Et bien sûr, merci aux jeunes adultes participant aux différents dispositifs d'insertion sur ces terrains, de nous avoir livré sans retenue leur expérience du jeu et de l'apprentissage.

Merci également à notre institution d'appartenance, l'université de Lille à différents niveaux : tout d'abord les services gestionnaires de la recherche (interlocuteurs qui ont facilité le conventionnement), les services de communication et Lilliad Innovation Learning Center (pour leurs appuis dans les actions de valorisation, notamment lors du colloque de restitution des résultats de la recherche du 13/06/18 « Ce que le digital fait à l'insertion »), le laboratoire CIREL auquel nous sommes rattachés et plus particulièrement son équipe Trigone, en la personne d'Olivier Las Vergnas qui est actuellement son responsable, ainsi que Corinne Gatien, assistante de l'équipe, chargée des questions administratives, d'organisation et de gestion. Et enfin, notre département de rattachement, le département des Sciences de l'Education et de la Formation des Adultes (SEFA) et, à nouveau O. Las Vergnas son directeur, pour son soutien dans l'organisation de ce même colloque.

Un grand merci à eux pour leur investissement, leur disponibilité, leur enthousiasme et leurs soutiens.

Pour l'équipe de recherche,
Frédérique Bros.

SOMMAIRE

Sommaire.....1

Avant-propos.....3

Introduction générale.....5

Partie 1 : Bilan synthétique du projet de recherche Ludo Ergo Sum.....14

Chapitre 1 : Bilan concernant la mise en œuvre du projet de recherche.....14

1) Organisation et pilotage du projet, rôles des partenaires.....14

2) Stratégies et méthodes mises en œuvre.....16

3) Moyens humains mobilisés.....18

4) Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet.....20

Chapitre 2 : Bilan scientifique.....23

1) Quant à l'atteinte des objectifs définis à l'origine.....23

2) Principaux résultats scientifiques obtenus (synthèse).....25

Chapitre 3 : Retombées du projet.....35

1) Sur le plan scientifique.....35

2) Sur le plan du rayonnement.....42

Partie 2 : Présentation des résultats par axes de recherche.....45

Chapitre 1 : Apprendre et jouer (F. BROS & N. AÏT-ABDESSELAM).....45

1) Problème posé et référents théoriques.....45

2) Méthode et population enquêtée.....48

3) Résultats : Apprendre par le jeu, mythe ou réalité ?.....54

Chapitre 2 : Réflexivité et rapport à la compétence transversale des publics jeunes en insertion (F. BROS & N. AÏT-ABDESSELAM).....71

1) Problème posé et référents théoriques.....71

2) Méthode et population enquêtée.....73

3) Résultats : Skillpass, « révélateur » de compétences ?.....75

Chapitre 3 : Former et accompagner à l'insertion avec le numérique : quels pratiques, métiers et impacts sur la professionnalisation ? (I. BOANCA-DEICU, M.-C. VERMELLE).....88

1) Problématique et cadres d'analyse.....88

2) Méthodologie et population enquêtée.....97

3) Les professionnels de l'insertion et de la formation face aux approches compétences.101

4) Évolution des métiers de formateurs et de conseillers à l'insertion : quelles tendances de professionnalisation ?.....110

Chapitre 4 : Instrumentation des pratiques d'accompagnement (P.-A. CARON).....*123*

1) Problématique et cadre d'analyse.....124

2) Démarche méthodologique 127

3) Synthèse de l'étude et perspectives.....142

Partie conclusive : Ce que nous enseigne la recherche.....144

Sur l'insertion.....*144*

Sur le digital.....*144*

Sur l'apprendre/l'accompagner.....*145*

Interêts/ Limites/Perspectives *145*

Références bibliographiques.....147

Annexes.....160

Avant-propos

La **logique d'exposition et la structuration** du rapport de recherche qui suit ont été pensées pour en faciliter l'accès selon différents niveaux de lecture. Le lecteur peut ainsi, en fonction de ses besoins et centres d'intérêts, le parcourir en **version « courte »** ou en **version « longue »**.

Le document est organisé de la manière suivante :

L'introduction générale apporte les éléments nécessaires à la compréhension du **contexte** et **de la recherche** dont on rend compte dans le rapport.
Elle revient d'une part, sur les origines, les évolutions et la teneur du **projet Ludo Ergo Sum**. D'autre part, elle explicite les caractéristiques des composantes indissociables du projet que sont : le dispositif sociotechnique **Skillpass**, son **expérimentation** régionale, ainsi que la **recherche** qui s'y rapporte et dont on expose ici les résultats.
L'ensemble de ces données de cadrage vise à permettre au lecteur **de saisir les particularités** de ce projet et de **situer nos propos et résultats de recherche** (dont la portée et les limites sont à relier à ce contexte spécifique de mise en œuvre du travail scientifique).

La partie 1 dresse le **bilan synthétique** de la recherche.
Le **premier chapitre** est centré sur **la mise en œuvre du projet de recherche**. Le bilan concerne les modalités d'organisation et de pilotage adoptées, les stratégies et les méthodes mobilisées, les moyens humains déployés, ainsi que les difficultés rencontrées.
Le **second chapitre** est consacré au **bilan scientifique** du projet. L'exposé synthétique des résultats de la recherche fait suite à un point sur l'atteinte des objectifs définis à l'origine et contractualisés dans le cadre de l'ARCIR.
Le **troisième chapitre** traite des **retombées du projet.** On y aborde en premier lieu ses principaux impacts sur le plan scientifique à travers la présentation des opérations de valorisation et de diffusion du processus, des résultats intermédiaires et finaux de la recherche, mais aussi sous l'angle des coopérations et rapprochements d'équipes au sein des communautés scientifiques, internes/locales et nationales, que le projet a permis d'initier. En second lieu, sont évoquées les retombées du projet en termes de rayonnement et de mise en visibilité des politiques régionales de recherche et d'innovation, ainsi que son impact en matière de prise en compte de préoccupations de développement durable.

La **version courte** du rapport se termine ici, mais gagne à être complétée par la lecture de la **partie conclusive** (dont nous détaillons le contenu en fin d'introduction).
Le lecteur souhaitant approfondir sa connaissance des résultats de la recherche et des processus ayant permis de les produire pourra poursuivre par la lecture de la partie suivante qui alimente la **version longue** du rapport.

La **partie 2** rend compte des **résultats détaillés** selon les **axes de recherche** traités que sont : les **pratiques apprenantes** et **rapports au savoir des jeunes adultes** en parcours d'insertion, les **pratiques professionnelles** des **intervenants de l'accompagnement à l'insertion,** les **cadres sociotechniques** et **usages des référentiels** par les uns et les autres (axe transversal).

Cette partie comprend **quatre chapitres**, correspondant aux volets de connaissances produites par rapport à ces trois axes de recherche.

Le **premier chapitre**, intitulé « **Jouer et apprendre** », montre comment nous avons étudié la place du jeu dans les processus d'apprentissage des enquêtés, à partir de l'observation de leurs modalités de réception de la dimension « ludique » du dispositif Skillpass.
Le **second chapitre**, intitulé « **Réflexivité et rapport à la compétence transversale des publics jeunes en insertion** », est lui centré sur leur réception de la dimension « sérieuse » de Skillpass et revient sur l'étude des pratiques et rapports à la réflexivité des jeunes enquêtés, reliés à leurs usages de ce dispositif vidéo-ludique.

Les deux chapitres suivants portent sur l'axe des pratiques professionnelles, envisagées sous trois angles complémentaires.
Le **troisième chapitre**, intitulé : « **Former et accompagner à l'insertion avec le numérique : quels pratiques, métiers et impacts sur la professionnalisation ?** », revient sur l'étude des pratiques pédagogiques mises en œuvre sur les terrains enquêtés en vue de saisir la manière dont ces intervenants appréhendent la notion et les démarches « compétence » à l'occasion de cette expérimentation. Il traite également des tendances de professionnalisation à l'œuvre chez ces mêmes professionnels, reliés aux dynamiques d'usages de dispositifs sociotechniques et vidéo-ludiques tels que Skillpass.
Le **quatrième chapitre**, intitulé « **Instrumentation des pratiques d'accompagnement** », se centre pour sa part sur les rapports d'acceptation des technologies numériques par les professionnels dans leurs usages pédagogiques et/ou dans des visées de professionnalisation.

La **partie conclusive** nous permet de mettre en perspective l'ensemble des résultats dont on a rendu compte et d'élargir la réflexion engagée dans le cadre de cette recherche.
Cette partie, intitulée « **Ce que nous enseigne la recherche** », revient sur les apports de ce travail relativement à l'insertion, au digital, à l'apprendre et accompagner. Notre rapport se conclut sur l'énoncé des limites, intérêts et perspectives de la démarche menée.
Ces éléments ont vocation à ouvrir et favoriser la mise en discussion de nos conclusions dans l'optique de poursuivre le chantier de mise en intelligibilité du phénomène complexe de digitalisation amorcé au cours de la recherche Ludo Ergo Sum.

Introduction générale

Le projet Ludo Ergo Sum (LES) comprend trois éléments indissociables : le **dispositif « Skillpass »** (conçu et développé par l'association ID6), l'organisation de son déploiement sur le territoire du Nord Pas-de-Calais (**l'expérimentation régionale**, pilotée par ID6 en relation avec l'équipe de recherche) et **la recherche** (conçue et mise en œuvre par une partie des membres de l'équipe Trigone du laboratoire CIREL de l'université de Lille).
Dans cette introduction, nous apportons des éléments de présentation de ces trois composantes du projet afin de permettre au lecteur de saisir leurs caractéristiques, mais aussi de situer la recherche et ses résultats dans leur contexte spécifique. Auparavant, quelques mots sur l'origine et la genèse de ce projet.

Origine et genèse du projet

La recherche a été portée par l'équipe Trigone du laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille) de l'université de Lille. Trigone est une équipe de recherche en Sciences de l'Education qui, historiquement, a conduit en région Nord Pas-de-Calais et nationalement, des études sur le champ de la formation des adultes, les publics faiblement qualifiés/scolarisés et les Technologies de l'Information et de la Communication en Education (thématiques au cœur du projet LES).

En 2011, l'équipe Trigone a été sollicitée (Nacira Aït-Abdesselam, Frédérique Bros) par l'association ID6 (en la personne de Pascal Chaumette) pour mener une recherche au sein du projet « Ludo Ergo Sum » qu'elle portait. ID6 nous a ainsi proposé de nous positionner sur le programme « **chercheurs-citoyens** » du Conseil Régional (CR) du Nord Pas-de-Calais. La proposition de projet de recherche, associant le laboratoire et l'association, a été rédigée par Frédérique Bros et le dossier déposé a obtenu une réponse défavorable (les arguments étaient que, bien que le projet présentait un grand intérêt, le CR ne souhaitait pas financer des développements techniques à une association, ceci n'entrant pas directement dans les enjeux politiques de ce type de programme de recherche).

Le dossier a donc été repris et redéposé pour l'Appel à Projets 2012, les aménagements concernaient le développement du volet « citoyen », avec la mise en place d'une expérimentation régionale de Skillpass, pilotée par ID6 et sur laquelle porterait l'étude. Le dossier a de nouveau été refusé sur cette enveloppe (dont les crédits étaient déjà affectés), mais a été réorienté vers un autre cadre administratif et financier régional : celui de **l'ARCIR** (Actions de Recherche Concertées d'Initiative Régionale).
La validation du projet via le programme ARCIR a finalement pris effet en 2014, mais une erreur dans le dossier administratif de conventionnement (entre : « avec » et « sans » TVA) a retardé la conclusion de la convention concernant l'université (alors qu'ID6 a obtenu la convention et engagé les fonds dès 2014).
Le conventionnement de la recherche a été finalisé en septembre 2015 sur une durée de **3 ans** : **septembre 2015-août 2018**, ce qui a entraîné un décalage entre les moyens obtenus par ID6 et par CIREL-Trigone et le déploiement des opérations.

Avant de présenter plus précisément l'opération de recherche, voyons ce que recouvrent le dispositif Skillpass et son expérimentation régionale.

« Skillpass », dispositif sociotechnique vidéo-ludique, « révélateur » de compétences

Skillpass est un dispositif sociotechnique vidéo-ludique conçu par l'association ID6. Il associe **un jeu sérieux** (ou Serious Game) reposant sur **un référentiel de compétences transversales**, une démarche **portfolio**[1] et une **formation d'acteurs**[2] (prise en main technique et scénarii pédagogiques d'usages).

Le support a techniquement été réalisé par une société de développement multimédia sur financements publics multiples dans le cadre de différents programmes, projets liés aux politiques éducatives d'intégration du numérique aux pratiques de formation (Union Européenne, Conseil Régional…).

Skillpass vise à **initier et accompagner le travail d'identification de compétences transversales développées par des jeunes dans des cadres informels et/ou extrascolaires, afin de mieux les valoriser et, par-là, faciliter l'insertion professionnelle de ces publics**.
Il est présenté comme une solution « innovante » en vue de développer **l'employabilité** des publics visés, de jeunes adultes en parcours d'insertion socioprofessionnelle, qualifiés de **NEET** (ni en emploi, ni en éducation, ni en formation). Cette catégorisation, issue de l'Union Européenne, renvoyant à des publics faiblement ou pas qualifiés, éloignés de l'emploi, présentant des problématiques sociales et/ou comportementales.

Quelques précisions sur l'emploi du terme « **dispositif** » pour désigner Skillpass, à ne pas confondre avec son usage courant dans le milieu de la formation et de l'insertion.
On parle de dispositif Skillpass pour prendre en considération les activités d'accompagnement prévues par le scénario prescrit et qui sont réalisées en dehors du jeu lui-même. Cette acception du terme « dispositif » n'est pas commune avec celle qu'en ont les financeurs et les structures de formation ou d'insertion : on se trouve alors dans des temporalités d'action plus longues et des finalités plus globales que la formalisation des compétences transversales. Skillpass est ainsi un « dispositif » à intégrer dans les dispositifs de droit commun en cours (FIJ, programme compétences-clés) ou émergents (Garantie Jeunes), sans obligation ou contrainte, mais par volontariat (du réseau, de la structure ou du professionnel lui-même, toutes les combinaisons entre ces trois niveaux étant imaginables, nous y reviendrons plus loin en explicitant en quoi a consisté l'expérimentation).

---

[1] Suite aux usages, une version 2 du support a été développée. Une application Web externe permettant de réaliser « une cartographie des compétences » actualisable remplace désormais le portfolio de la V1. Notons que la recherche a essentiellement porté sur les usages de la version 1 de Skillpass.

[2] La formation des acteurs, préalable à la mise en œuvre de Skillpass a été dispensée par P. Chaumette, porteur du projet et co-concepteur de la démarche formative construite avec des partenaires européens et des membres d'ID6. La durée et les modalités d'organisation de cette formation sont variables (1 ou 2 journées, pour une organisation spécifique ou multi-acteurs, à ID6 ou sur sites…). Elle a pour objectif d'une part, de familiariser et faciliter la prise en main du jeu par les professionnels qui accompagneront les publics (conseillers en insertion, formateurs, animateurs…) ; d'autre part, de les accompagner dans la réflexion pédagogique liée aux modalités d'intégration de Skillpass dans leur dispositif et dans la construction de leur démarche d'accompagnement à l'identification des compétences transversales. A cette fin, un livret « manuel d'usages » (scénario pédagogique associé à l'usage du jeu sérieux) est remis et travaillé avec les participants lors de la formation d'acteurs. Le livret reprend les différents épisodes de jeu et comprend des propositions de déroulement, d'activités et de supports connexes. Il présente aussi les référents théoriques sur lesquels repose le dispositif ainsi que le référentiel de compétences mobilisé (le référentiel de l'OFCP de Genève sur les compétences clés).

Le **jeu** repose sur une intrigue générale : la mission du héros, le jeune Kamého est de **sauver l'archipel** où il vit (Euryno), il y parviendra **en identifiant ses compétences transversales**. Le joueur conduit les activités du héros en repérant ses compétences tout au long de l'aventure qui se déroule en **5 chapitres** ou épisodes, ponctués de **mini-jeux**. Le manuel estime la durée totale du temps de jeu à 12H, mais celle-ci dépend du scénario d'usage retenu par les professionnels.

La réalisation de chaque activité (organiser une répétition musicale, un entrainement sportif…) place le joueur en situation de dégager les compétences transversales du héros et de les **organiser selon une logique de portfolio** (capitalisation des compétences qui se transforment en cristaux qui serviront dans le combat final à livrer contre le monstre menaçant l'univers).

Le « **manuel d'usages** » prévoit que le travail de **transfert de la méthodologie d'analyse de l'expérience** réelle des joueurs pour en déduire leurs propres compétences transversales se fasse, lui, de manière collective, en dehors des séquences de jeu et de manière **accompagnée**.

Skillpass repose donc sur **un référentiel de compétences transversales** dont il faut expliquer les modalités de conception. Les concepteurs de l'association ID6 ont fait le choix d'utiliser un référentiel de compétences qui s'appuie sur les invariants des situations de travail (à partir de la démarche de Grégoire Evéquoz, sociologue suisse – Directeur général de l'office pour l'Orientation, la Formation Professionnelle et Continue (OFCP du canton de Genève). A la suite d'autres auteurs, Evéquoz distingue deux types de compétences professionnelles :

- Des compétences **techniques**, spécifiques aux métiers et aux fonctions occupées. Elles sont considérées nécessaires, voire indispensables pour l'exercice du métier et d'un emploi.
- Des compétences dites génériques, **transversales**, qui seraient liées à des savoir-faire sociaux, des savoir-être, des aspects de la personnalité. En revanche, *a contrario* de certains auteurs et par principe, il ne considère pas que ces compétences relèvent uniquement de la personnalité de l'individu ou des qualités innées/naturelles et il s'est donc donné comme objectif de les définir. Ces **compétences transversales génèrent de l'employabilité** mais ne dépendent donc pas des caractéristiques personnelles.

G. Evéquoz définit les compétences transversales (CT) de la manière suivante :

« Les compétences-clés ou les compétences transversales, peuvent être définies 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 » qui recouvrent l'ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui (écoute, négociation, travail en groupe, communication, travail en réseau) et des « savoir-faire cognitifs » qui correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention » (Evéquoz, 2003).

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**.

Les présupposés au cœur de cette définition des CT sont que :

La démarche compétence est au service de **l'employabilité**. Dans un contexte d'évolution rapide et continue des organisations et des procès de travail, la maîtrise des compétences techniques n'est plus considérée comme suffisante. Désormais, tout individu doit être capable de s'adapter aux contenus mouvants de son travail et développer une certaine forme de compétences qui va lui garantir son employabilité, entendue comme le maintien dans l'emploi ou le retour rapide à l'emploi. G. Evéquoz, qui parle de **compétences-clés**, et non transversales, considère qu'elles facilitent le transfert de l'expérience professionnelle dans d'autres contextes. Il s'agit donc, par le référentiel, d'offrir un cadre objectivant les capacités mobilisées et mobilisables en compétences acquises d'une expérience à l'autre, en s'affranchissant du savoir-être et des traits de personnalité, qui ne sont d'ailleurs pas « naturellement » des points forts pour les jeunes ciblés.

Ces compétences ont été définies en partant de la construction de **situations problèmes significatives** des activités de travail en général, quel que soit le milieu professionnel (elles sont transversales). Si elles sont caractéristiques de situations de travail, elles sont aussi mobilisées en situations non-professionnelles (la vie associative, dans l'éducation familiale, dans la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle…) d'où leur mobilisation dans le dispositif Skillpass. C'est un présupposé de la démarche Skillpass qui vise à exploiter les situations informelles où il n'y pas d'intention pédagogique et d'apprentissage *: « Les compétences transversales sont liées à l'expérience et ne peuvent s'acquérir formellement »* (Evéquoz, 2004).

En synthèse de cette partie sur le dispositif Skillpass, quelques mots de la « **mécanique réflexive** » de formalisation et de valorisation des compétences transversales qui s'opère, dans la démarche de G. Evéquoz comme dans le dispositif Skillpass, par **explicitation** et **traduction de l'expérience** vécue en **compétences** et **capacités** individuelles valorisables et **gages d'employabilité**.
Cette mécanique a organisé la conception du jeu sérieux (les aventures du héros) et la scénarisation des activités d'analyse des expériences vécues par les jeunes en dehors du jeu de la façon suivante. Il convient d'abord de choisir et traduire dans le jeu les situations-problèmes significatives des caractéristiques du travail aujourd'hui : par exemple la *« situation collective nécessitant la collaboration, l'imagination et des prises de décision »* (Evéquoz) est à l'origine d'un chapitre où le héros organise l'entraînement d'équipes sportives. Les compétences sont définies en rapport avec ces situations : exemple, « travailler en équipe », illustrée par la recherche d'une stratégie d'attaque/défense selon les forces de la partie adverse. Pour en faciliter le repérage par les jeunes, le jeu alimente automatiquement le portfolio du héros en rendant perceptible au joueur les indicateurs de la compétence en situation : 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 par **l'explicitation en groupe** d'une expérience vécue par les jeunes. Il leur est alors demandé d'extraire des indicateurs de leurs actions pour en déduire la compétence et les capacités mobilisées et donc transférables à d'autres situations : il s'agit de **compétences transversales** qu'il leur faut savoir valoriser dans un CV et au cours d'un entretien avec un employeur (exemple « collaborer avec le leader, favoriser l'esprit d'équipe »).

Clés de l'employabilité et mobilisables dans des situations et contextes différenciés, voilà ce qui justifie le terme de compétences transversales, outre qu'elles permettent la traduction des acquis de l'expérience, d'événements et d'activités vécus dans un contexte non professionnel.
Si le jeu renferme des automatismes : situation-compétence-capacités et indicateurs en lien avec le référentiel de compétences transversales, c'est **l'accompagnement** de ses usages par les professionnels qui est présenté par ses concepteurs, comme levier central de l'appropriation de sa logique interne et de la **démarche réflexive**.

Après avoir résumé les principes au fondement du dispositif Skillpass organisant et la démarche portfolio proposée aux jeunes, et la méthodologie d'accompagnement des professionnels à son usage avec leurs publics, il convient de présenter la manière dont il a été déployé en région.

L'expérimentation régionale de Skillpass

L'association des deux partenaires ID6 et CIREL-Trigone dans le dépôt du projet d'ARCIR a eu pour objectif de concevoir ensemble un processus d'expérimentation régionale du dispositif Skillpass permettant à la fois :

- Un plus large déploiement dans les **réseaux d'organismes régionaux des secteurs de l'orientation, de la formation et de l'insertion**, en ne se limitant pas au seul réseau des **Missions Locales**, mais associant aussi celui de l'**AROFESEP** (Association Régionale des Organismes de Formation de l'Economie Sociale et de l'Education Permanente) et des **Ecoles de la 2ème Chance** (E2C).
- La mobilisation d'acteurs « **têtes** » de réseaux (siégeant au comité de pilotage avec le financeur) chargés d'informer et de faciliter la mise en œuvre de Skillpass dans les structures.
- Et un **suivi incitatif** que les chercheurs ont assuré auprès des professionnels et des structures engagés organisant le recueil des données sur les terrains.

C'est cette action concertée entre l'association ID6 et l'équipe CIREL-Trigone de recherche qui définit ce qu'on appelle expérimentation et qui assortit la mobilisation des acteurs encouragés à utiliser le dispositif Skillpass dans leurs pratiques au recueil de leur point de vue sur cet usage et sur ses effets.

Ceci sachant qu'il y a lieu de distinguer **différents niveaux « d'expérimentation »** et d'action.

Au niveau **macro**, l'expérimentation désigne le processus de déploiement du dispositif Skillpass dans les réseaux et en région Nord Pas-de-Calais, pensé au moment de la formalisation du projet de recherche associant les deux partenaires et sa diffusion auprès des réseaux. Il comprend un comité de pilotage, la programmation des formations des professionnels, ainsi que le travail concerté entre les têtes de réseaux et ID6 pour mettre à disposition des ressources partagées et organiser des échanges de pratiques.
Au niveau **méso**, l'expérimentation désigne le processus interne à chaque réseau ou à la structure que les partenaires ID6 et CIREL-Trigone pensaient observer, conscients qu'il était nécessaire de mettre en place, au regard du caractère innovant de Skillpass, les moyens matériels et humains à même de favoriser l'intégration du dispositif dans les pratiques de formation et d'insertion : mise à disposition des postes informatiques, choix des dispositifs d'insertion et de formation où il prendrait place, ainsi que des professionnels concernés, organisation de groupes de travail internes pour favoriser la préparation et l'animation des séances.

Au dernier niveau de définition de l'expérimentation, le **micro**, se trouve en définitive celui de la pratique des professionnels eux-mêmes, qui ont pris l'initiative d'utiliser le dispositif, en lien ou non avec une prescription, avec ou sans le soutien de leur environnement (direction, collègues, cercle amical). C'est le niveau des terrains que les chercheurs de Trigone-CIREL se sont donné comme objectif d'identifier en vue d'organiser un recueil des données conciliable avec leurs choix méthodologiques.
A ce dernier niveau, en définitive, **« l'expérimentation » c'est l'usage**, sachant que peu de têtes de réseaux et de directions de structures ont pu – après l'incitation initiale évoquée plus haut - accompagner dans la durée, les professionnels dans la mise en œuvre. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre dédié au bilan de la mise en œuvre du projet.

Ajoutons que, dans le cadre du projet LES, l'expérimentation régionale de Skillpass s'est déroulée au sein des organismes partenaires que l'on a mentionnés, mettant en œuvre **différents dispositifs d'insertion**.
C'est donc dans **différents cadres pédagogiques et dispositifs d'accompagnement à l'insertion** que nous avons enquêté. Les dispositifs considérés sont : Garantie Jeunes, E2C, Compétences Clés, Formation Préparatoire à l'Apprentissage IME, FIJ… (Cf. : Annexe 1 : Fiches synthétiques de présentation des dispositifs enquêtés dans le cadre de la recherche LES)[3].

Après avoir pris connaissance du dispositif Skillpass et de l'expérimentation régionale, il est à présent possible d'aborder ce que recouvre **la recherche** qui s'y est rapportée en exposant : ses **objectifs**, sa **problématique** et les **questions** auxquelles elle s'est proposée de répondre.

Le volet recherche du projet LES

L'étude a porté sur l'expérimentation régionale du dispositif Skillpass. La visée contractualisée de la recherche était de **produire, via une approche pluridisciplinaire, des connaissances relatives à l'influence de la médiation vidéo-ludique** proposée par le dispositif Skillpass sur :

- Les **rapports aux savoirs et aux compétences des jeunes en insertion** : identifier les éventuelles relations entre les usages de Skillpass et la compétence des publics à identifier leurs propres compétences transversales

- Les **pratiques d'accompagnement des professionnels** : identifier l'éventuel renouvellement des pratiques pédagogiques des intervenants et les pratiques d'accompagnement émergentes

- Les **compétences mobilisées dans le dispositif et leurs configurations significatives** : modéliser les agencements de savoirs et de compétences au sein des activités proposées (les référentiels).

[3] Les fiches traitent uniquement des trois dispositifs les plus représentatifs et significatifs au regard de leurs enjeux formatifs reliés à la notion de compétence transversale : Garantie Jeunes, Compétences Clés et E2C.

Ces axes de questionnement initiaux ont évolué et se sont spécifiés suite à la phase exploratoire[4]. A l'issue de l'année 1, nous avons considéré que Skillpass représentait une **solution emblématique** de la **digitalisation** en ce qu'il reposait 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 réflexive** ;
- Un **référentiel de compétences transversales au service de l'employabilité** d'individus faiblement dotés en capital scolaire (le référentiel helvétique des compétences-clés définies par l'Office pour l'orientation, la Formation Professionnelle et Continue (OFPC) sous la direction de G. Evéquoz (2004).

Le tout étant supposé **mobiliser/remobiliser** ces publics éloignés de l'emploi et ainsi contribuer à leur **insertion**, en développant leur « **employabilité** ».

La recherche s'est donc orientée vers l'étude du **phénomène de digitalisation** dans l'optique de **saisir les incidences de l'irruption de l'ordre digital dans le champ de l'insertion des jeunes adultes** du triple point de vue :

- Des apprenants
- Des professionnels
- Et des cadres sociotechniques dans lesquels ils évoluent (axe transversal).

Skillpass a ainsi constitué **l'analyseur du phénomène de digitalisation** retenu dans le cadre de la recherche.

Nous avons choisi d'utiliser le terme de « digitalisation », en écho aux travaux d'A. Moatti (2016), qui considère que **l'engouement** actuel et le recours systématique à la notion de « digital » participe d'un glissement sémantique (qui prolonge celui qui a consisté à substantiver l'adjectif « numérique » qui est devenu « le » numérique), **effet de langage**, mobilisé à dessein, selon l'auteur, dans le champ de l'économie et de la culture, dans le but de soutenir l'idée d'une révolution continue portée par la technique et de raviver l'intérêt qui semble s'essouffler autour du terme de « numérique ».
Notre utilisation du même jeu de langage nous permet de souligner toute l'**ambiguïté et les enjeux sociaux, économiques, culturels et environnementaux** qui traversent ce thème.

Les **potentiels** actuels d'**échanges**, de **partage**, d'**accès** illimité à l'information offerts par les technologies numériques sont indéniables et constituent des **opportunités** de développements inédits qui étaient, il y a peu, à proprement parler inimaginables.

[4] Le **phasage de la recherche** s'est organisé en trois temps : **N1 = enquête exploratoire** (décembre 2015-avril 2016) ; **N2 = phase extensive de recueil de données** (septembre 2016-décembre 2017) ; **N3 = analyses des données et diffusion des résultats** (janvier 2018-août 2018). En N1 et N2 : mise au point, ajustement de l'outillage d'enquête en fonction des avancées des actions et du déploiement de l'expérimentation.

Mais dans le même temps, ces évolutions sont accompagnées de **discours contradictoires** et **ambivalents** qui réactivent le débat social : ainsi, les questions liées à l'ubérisation, l'utilisation du big data, et la gestion algorithmique des existences humaines, la possibilité d'une société de contrôle, d'une marchandisation généralisée, d'une fragmentation de la pensée, etc. sont autant d'invites à mieux **saisir les tenants et les aboutissants des évolutions en cours** et de clarifier ce que recouvre ladite digitalisation. Autre paradoxe que l'on peut souligner à propos de ce phénomène, c'est qu'en dépit de « son hyper présence », on ne questionne guère ni sa présence, ni ses effets : Pascal Robert (2016) parle à ce sujet d'un « **impensé numérique** » qui justifie d'autant le travail scientifique que nous avons souhaité conduire dans le cadre de cette recherche.

A notre échelle, nous considérons que la **digitalisation** est un phénomène qui correspond en première instance à la **généralisation des usages des TIC** dans les mondes sociaux, professionnels et éducatifs (haut débit, Internet mobile, géolocalisation…).
Nous l'entendons également et surtout dans une perspective élargie 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 « techno-logique » que nous avons souhaité caractériser.

Dans le champ des **Sciences de l'Education**, et dans le cadre de la recherche LES, les interrogations se spécifient et les questions ne manquent pas quant aux logiques à l'œuvre et aux incidences de la digitalisation sur les principaux paramètres des situations éducatives que sont les savoirs, les apprenants, les formateurs, les relations pédagogiques, les modes d'enseignement et d'apprentissage (et qui forment les pôles et côtés du triangle pédagogique d'Houssaye).

- Concernant les **savoirs** en jeu, (enseignés, recherchés, valorisés)

La référence aux savoirs tend à s'effacer au profit de celle de **compétence**, devenue finalité centrale dans les champs éducatif et professionnel. Plus particulièrement les notions de compétences clés, sociales, soft, génériques, bref, **transversales** sont supposées servir **l'employabilité** et traversent le champ de **l'insertion**. On peut donc se demander : Que recouvre l'idée de compétence transversale ? Mais aussi quel est le sens de l'injonction faite aux individus de les détenir et de les afficher ? Les référentiels constituent-ils un processus de normalisation parmi d'autres ? Contribuent-ils à l'émergence de nouveaux rapports au savoir ou consistent-ils en une simple acculturation à un modèle de l'employabilité ?

- S'agissant des **modes d'enseignement / apprentissage**

La « **ludicisation** » ou « gamification » de la société actuelle réinterroge le niveau et le type de **formalisation** des offres éducatives, entre formel, informel, semi-formel et non formel : Peut-on supprimer les obstacles à l'apprentissage ? Où en est-on de l'apprendre autrement, de l'éco-formation ? Mais aussi : Apprendre par le jeu vidéo peut-il donner lieu à un rapport « digital » au savoir ?

- Au sujet des **rôles des acteurs**

Comment se redéfinissent ces rôles avec notamment l'émergence des figures du **sujet social apprenant**, « entrepreneur de soi » et responsable de ses compétences, du côté des apprenants ? Et celle du **médiateur**, de l'accompagnateur du côté des professionnels ?

- A propos de l'**instrumentation** des pratiques et des relations humaines et pédagogiques

Comment est investi l'Accompagnement Assisté par Ordinateur « AAO » (accompagnement par les machines) ? Dans quelle(s) mesure(s) les environnements d'apprentissage instrumentés participent-ils d'une **industrialisation** et d'une **professionnalisation** des relations humaines et pédagogiques ?

- Enfin, concernant les **dispositifs d'insertion**

Comment se redessinent les **frontières entre les champs professionnels de la formation et de l'accompagnement à l'emploi** et/ou au projet ? Comment la régulation par un système technique transforme l'appareil de formation ? Assiste-t-on à une industrialisation des structures d'accompagnement des publics en insertion (DE, jeunes « Neet » et les personnes faiblement qualifiés/scolarisés) ?

Nous exposons précisément comment se sont opérationnalisées ces interrogations générales selon les axes de recherche retenus dans le chapitre dédié au bilan scientifique de la partie suivante.

Dans cette **deuxième partie du rapport,** consacrée au **bilan synthétique du projet**, l'énoncé des principaux résultats scientifiques (chapitre 2) fait suite à l'exposé du bilan relatif à la mise en œuvre (chapitre 1). L'objectif étant une nouvelle fois d'apporter à la connaissance du lecteur l'ensemble des éléments de contexte propres au projet qui ont pu peser sur la démarche scientifique, afin qu'il soit en mesure d'apprécier les **limites** et la **portée des résultats** avancés. Le bilan du projet sous l'angle de ses retombées est dressé dans le chapitre 3.

Partie 1 : Bilan synthétique du projet de recherche Ludo Ergo Sum

CHAPITRE 1 : BILAN CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET DE RECHERCHE

1) Organisation et pilotage du projet, rôles des partenaires

Pilotage politique

Le portage institutionnel et politique du projet a été assuré par un **Comité de pilotage** (COPIL) composé des pilotes (**Trigone** et **ID6**), du partenaire régional (**DRESS**) et des 3 têtes de réseaux, institutions représentatives des terrains d'expérimentation de Skillpass (**Mission Locale**, **AROFESEP**, **E2C**). Ponctuellement d'autres acteurs / partenaires ont parfois été associés aux séances au démarrage du projet ou en fonction des thèmes à l'ordre du jour : chargée de mission « expériences interactives » Pictanovo, partenaires de l'expérimentation n'ayant pas poursuivi le projet (représentante de la Protection Judiciaire de la Jeunesse), autres membres des équipes d'ID6 et/ou de recherche.

Les COPIL ont été animés par l'équipe Trigone du CIREL (Frédérique Bros, chef de projet et associant parfois des membres de l'équipe de recherche) en lien étroit avec ID6 (Pascal Chaumette, directeur). Les **fonctions** du COPIL ont consisté à :

- Gérer et administrer le projet
- Assurer la coordination globale des activités du projet (expérimentation et recherche)
- Animer le réseau de coopération
- Assurer les relations du projet avec l'extérieur
- Assurer la représentation institutionnelle du projet
- Valider les éventuels ajustements de la démarche

Le COPIL s'est réuni à **six reprises** sur les trois années pour suivre l'avancée des différentes phases du projet :

- 12 décembre 2014 au siège du CR
- 06 octobre 2016 au siège du CR
- 17 mai 2016 au siège du CR
- 31 janvier 2017 au département SEFA de l'université de Lille
- 07 décembre 2017 au département SEFA de l'université de Lille
- 09 juillet 2018 au département SEFA de l'université de Lille.

Une invitation précisant l'ordre du jour et un compte-rendu des séances ont systématiquement été adressés aux membres du COPIL (Cf. docs. joints : compte-rendu des COPIL - LES).

Coordination partenariale

La coordination et la régulation des opérations de conduite du projet assurée par les partenaires ID6 et Trigone-CIREL était initialement prévue tout au long du processus de recherche. Cependant, l'instance de pilotage envisagée : le **comité de coordination,** ne s'est réuni qu'au démarrage du projet et ponctuellement en raison des décalages de conventionnement mentionnés en introduction.
Outre sa visée coordinatrice et de régulation des activités du projet, cette instance avait vocation à favoriser les échanges de points de vue, de savoirs et d'expériences entre les chercheurs et les porteurs de Skillpass. Ce niveau de coordination s'est finalement principalement opéré au travers des COPIL et via des échanges informels en fonction des besoins des uns et des autres.
Le **comité de coordination** s'est ainsi réuni à **trois reprises** (au lieu de 7 réunions prévues dans la proposition). Ces rencontres ont eu lieu au département SEFA de l'université de Lille aux dates suivantes :

- 05 novembre 2014
- 22 septembre 2015
- 28 avril 2017

Les comités ont permis d'échanger sur les avancées des différentes phases du projet pour chacun des partenaires (déploiement du plan d'expérimentation et des formations d'acteurs, évolutions du support Skillpass de la V1 à la V2, déploiement du plan d'enquête). Un compte-rendu de séance a systématiquement été réalisé et adressé aux partenaires (Cf. docs. joints : compte-rendu des Comités de Coordination - LES).

Pilotage scientifique

Sur le plan opérationnel, la coordination scientifique a reposé sur l'instance nommée : **comité scientifique**, constituant un lieu d'échanges et de régulations techniques de la recherche. Les réunions des comités scientifiques se sont articulées aux phases de développement du projet (9 réunions étaient prévues initialement). Finalement, le comité scientifique a fonctionné sur un rythme régulier d'une rencontre mensuelle environ et **s'est réuni 23 fois** au total.
Ce comité s'est mué en journée d'études interne une fois par an (**3 journées** au total) afin d'approfondir les points à l'ordre du jour à des moments clés de la recherche (problématisation, stratégie de valorisation) et renforcer la cohésion interne de l'équipe (ces journées ont eu lieu aux dates suivantes : le 12/06/17, le 09/11/17 et le 09/07/18).

Cette régularité a permis de réaliser dans la durée un travail collectif coordonné et d'éviter que les différents axes de recherche soient traités de manière juxtaposée, sans être mis en relation.
Les thématiques à l'ordre du jour étaient fixées en fonction des avancées et besoins de la recherche : travaux de problématisation et de mise en dialogue/perspective des questionnements et des élaborations théoriques respectives, conception et partage des outils d'enquête et d'analyse de données, échanges d'informations sur les avancées sur le terrain des expérimentations et des formations d'acteurs, organisation des enquêtes et des passations, définition des stratégies de diffusion/valorisation et préparation des contenus des manifestations scientifiques…

En complément, **deux comités d'organisation du colloque de restitution** des résultats de la recherche (colloque du 13/06/18 : « Ce que le digital fait à l'insertion ») ont été mis en place dans l'optique de préparer la manifestation en associant les partenaires et acteurs de la journée (ces réunions ont eu lieu aux dates suivantes : le 22/01/18 et le 12/03/18).

Une invitation précisant l'ordre du jour et un compte-rendu des séances ont systématiquement été adressés aux membres des comités scientifique et d'organisation du colloque (Cf. docs. joints : compte-rendu des comités scientifiques - LES).

2) Stratégies et méthodes mises en œuvre

Stratégie méthodologique : principes généraux et déploiement de l'enquête

Notre stratégie méthodologique a été définie pour répondre aux spécificités du projet et du contexte que nous avons évoquées.

En premier lieu, nous avons cherché à mettre en place une approche **compréhensive**, **heuristique** et **ouverte** pour s'adapter aux rythmes et aux aléas propres à l'action dont on a présenté les caractéristiques précédemment.
En effet, il a fallu **s'adapter** au déploiement réel de l'expérimentation et constamment **réviser** nos méthodes et notre planification de l'enquête en cours d'action. Globalement nous sommes parvenus à mettre en œuvre le plan d'enquête initial (mis à part sur l'étendue de la population concernée, aussi bien chez les jeunes que chez les professionnels, point sur lequel nous reviendrons dans le point dédié aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet).

Nous avons souhaité mettre en œuvre une **stratégie mixte** en vue d'expliquer en compréhension le phénomène de digitalisation sans se priver de rechercher les déterminants des pratiques observées. A cette fin, nous avons donc mobilisé des techniques **qualitatives** et **quantitatives** (mobilisant des logiciels d'analyse statistique et lexicale des données).
Le **recueil de données** s'est effectué selon plusieurs modalités : observations, entretiens individuels et collectifs, bilans de savoirs et questionnaire[5].

Nous avons pris le parti de **mettre en perspective** nos questionnements, de coordonner les techniques, les temps d'enquête au sein du collectif de chercheurs. Mais aussi de partager et confronter les analyses dans une optique de **mutualisation** et d'enrichissement de la réflexion scientifique.

Autre caractéristique de notre approche, mener une recherche « **indépendante** » des travaux et réflexions que mènent les concepteurs de Skillpass -qui sont engagés, de leur côté, dans la poursuite du développement et de l'évolution de leur dispositif, dans sa diffusion auprès des professionnels de la jeunesse et dans sa commercialisation.

[5] Cf. Présentation détaillée de ces outils d'enquête dans les chapitres dédiés à l'exposé des résultats selon les axes de recherche et en annexes de ce document.

Le projet de l'équipe ne visait pas de finalités d'ingénierie, ne s'inscrivait pas non plus dans une démarche de recherche appliquée ou de recherche développement. Il s'agissait d'une **recherche fondamentale à visée de production de connaissances** indépendante :

- Des acteurs partie prenante du déploiement dans les réseaux, malgré leurs attentes d'évaluation ou de promotion du dispositif
- Des enjeux sociaux et économiques propres aux objets de recherche du domaine « technologies et formation », à la frontière de la conception et de l'usage.

Une difficulté que l'on a su surmonter, c'est qu'il a fallu régulièrement **se positionner** et **ré affirmer** auprès des personnes enquêtées, que nous n'étions **ni des évaluateurs** (dans le cadre d'une démarche d'inspection ou de contrôle), **ni des ambassadeurs** du dispositif. En dépit de cette posture que nous avons adoptée et affichée, nous avons observé des phénomènes de conformation à la norme des discours et des pratiques chez les enquêtés rencontrés.

Déploiement de l'enquête

D'un point de vue opérationnel, les données ont été recueillies dans une première **phase exploratoire de décembre 2015 à avril 2016**. Celle-ci a consisté en entretiens et observations auprès des professionnels et des jeunes. Le nombre et le détail de ces enquêtes se trouve dans le tableau ci-dessous :

Ludo Ergo Sum : déploiement de l'enquête exploratoire

Réseau / Structure		Publics « professionnels »	Publics « jeunes »	Publics « responsable »
AROFESEP	OF/EP 1	**2** Entretiens individuels	**2** Entretiens collectifs	
	OF/EP 2	**2** Observations des pratiques pédagogiques **1** Entretien individuel		**1** Entretien individuel
	OF/EP 3	**1** Entretien avec 2 formateurs	**1** Entretien individuel	
MISSION LOCALE	ML 1	**1** Entretien individuel		**1** Entretien individuel
	ML 2	**1** Entretien individuel	**1** Entretien collectif	
	ML 3	**2** Entretiens individuels		
E2C	E2C	**1** Entretien avec 2 formateurs **1** Observation de pratiques	**1** Entretien collectif	**1** Entretien individuel
TOTAL		**9 entretiens / 3 observations**	**4 entretiens collectifs / 1 entretien individuel**	**3 entretiens individuels**

Les données issues de l'enquête exploratoire nous ont permis d'affiner notre problématique et de préciser le questionnement. Elles nous ont aussi servi à mettre au point et à ajuster les outils de recueil de données employés dans la phase d'enquête suivante.

La **phase d'enquête extensive** a eu lieu de **septembre 2016 à décembre 2017**. Elle a été menée de la façon suivante :

- **146 questionnaires** ont été **soumis** aux professionnels des trois terrains régionaux investigués (adressé à l'ensemble des personnes ayant participé à la formation d'acteurs Skillpass). **63 nous ont été retournés**. Ces questionnaires comportaient un volet de questions inspirées du TAM : Technology Acceptance Model ou modèle d'acceptation des technologies).
- L'enquête menée auprès des jeunes nous a permis de recueillir **43 bilans de savoirs** sur 4 terrains et au sein de 5 groupes. Par la suite, nous avons sollicité **18 d'entre eux dans le cadre d'entretiens individuels semi-directifs** après qu'ils aient fait usage de Skillpass.

Ludo Ergo Sum : déploiement de l'enquête extensive

Réseau / Structure		Publics « professionnels »	Publics « jeunes »	
AROFESEP	OF/EP 4	Questionnaire + TAM (adressé à toutes les personnes formées à Skillpass = 146 personnes)	12 Bilans de Savoirs	2 entretiens individuels
	OF/EP 5		9 Bilans de Savoir	2 entretiens individuels
	Autres OF			
MISSION LOCALE	ML 4		7 Bilans de Savoir	6 entretiens individuels
	Autres ML			
E2C	E2C		15 Bilans de Savoir (8+7)	8 entretiens individuels (5+3)
TOTAL		**63 questionnaires recueillis**	**43 Bilans de Savoir**	**18 entretiens individuels**

La totalité de ces données a été retranscrite (pour les entretiens) et/ou saisies en vue de leur analyse via des logiciels de traitement de données (Excel, Iramuteq, Factomine R, Hector pour les questionnaires et bilans de savoir).
Le détail des outils d'enquête, des matériaux et des démarches d'analyse de ces données se trouve dans les chapitres dédiés à la présentation des résultats selon les axes de recherche.

3) Moyens humains mobilisés

L'équipe de recherche mobilisée sur le projet présente une **pluralité** de disciplines, d'objets scientifiques et de méthodologies. Il nous paraissait nécessaire de mobiliser cette diversité au vu de notre ambition de comprendre le phénomène complexe de la digitalisation.

Elle était composé de **8 chercheurs** : 6 membres permanents de l'équipe Trigone-CIREL et 2 ingénieures de recherche contractuelles à temps partiel – docteures en Sciences de l'Education, recrutées dans le cadre du contrat de recherche (enveloppes ARCIR et Bonus recherche « Expérience Interactive Pictanovo).

Ci-dessous, la **liste nominative** précisant la **qualité** et les **objets** de recherche significatifs en lien avec le projet des membres de l'équipe *(+ en italique, l'axe ou les axes de recherche LES travaillé(s))* :

- **Nacira Aït-Abdesselam** : MCF en Sciences de l'Education au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en Sciences de l'Education), ses travaux portent sur les rapports au savoir et les publics peu qualifiés/peu scolarisés dans la perspective d'une sociologie du sujet. *(Dans LES : axe pratiques apprenantes et rapports au savoir des jeunes en insertion).*
- **Katell Bellegarde** : Ingénieure de recherche au laboratoire CIREL-Trigone (Dr. en Sciences de l'Education) qui a travaillé sur les rapports à l'écrit des publics en insertion dans le cadre de sa thèse. *(Dans LES : axe pratiques apprenantes et rapports au savoir des jeunes en insertion).*
- **Pierre-André Caron** : MCF en Sciences de l'Education au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en Informatique), ses objets s'inscrivent dans le champ des Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain (EIAH), il s'intéresse notamment aux processus d'instrumentation des dispositifs technologiques et pédagogiques et reliés à la professionnalisation. *(Dans LES : axe pratiques professionnelles).*
- **Ioana Boanca-Déicu** : Ingénieure de recherche au laboratoire CIREL -Trigone (Dr. en Sciences de l'Education), ses travaux portent sur les politiques d'insertion, la professionnalisation des acteurs du champ de la formation et le rapport au travail des jeunes non diplômés. *(Dans LES : axe pratiques professionnelles).*
- **Olivier Las Vergnas**, Professeur en Sciences de l'Education au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en Sciences de l'Univers et HDR en Sciences de l'Education) ses objets se rapportent, entre autres, aux rapports aux savoirs scientifiques et aux apprentissages expérientiels. Il porte un intérêt particulier aux méthodes statistiques et lexicales et nous a apporté son appui sur ce plan dans le cadre de la recherche. *(Dans LES : axes pratiques apprenantes et rapports au savoir des jeunes en insertion et pratiques professionnelles).*
- **Gilles Leclercq** : Professeur en Sciences de l'Education au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en Economie et en Sciences de l'Education). Ses travaux portent sur le concept de dispositif via la mobilisation d'une approche dispositive, il a beaucoup étudié les dynamiques de transmission dans le champ de la formation et porte un intérêt particulier aux effets et jeux de langage. *(Dans LES : axes pratiques apprenantes et rapports au savoir des jeunes en insertion et pratiques professionnelles).*
- **Marie-Christine Vermelle**, MCF en Sociologie au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en sociologie). Elle s'intéresse à la construction des savoirs professionnels en situation de travail et aux dispositifs de gestion de la compétence selon une approche sociologique. *(Dans LES : axe pratiques professionnelles).*
- **Frédérique Bros**, MCF en Sciences de l'Education au département SEFA de l'université de Lille (Dr. en Sciences de l'Education). Son objet de prédilection est la littératie numérique et les transformations de l'écriture, de l'enseigner/apprendre en lien avec les usages du numérique. Elle a occupé la fonction de chef de projet et a eu la responsabilité de piloter et de coordonner les travaux de ce collectif de chercheurs sur les plans scientifique et technique. *(Dans LES : axe pratiques apprenantes et rapports au savoir des jeunes en insertion).*

4) Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet

L'expérimentation régionale et son déploiement

Le principal écueil rencontré dans la mise en œuvre de la recherche se rapporte au **déploiement de l'expérimentation** et au fait que les structures et les réseaux partenaires ont rencontré des difficultés pour accompagner le déploiement de Skillpass dans la durée sur les terrains.
Différentes raisons peuvent expliquer ces difficultés à accompagner et inciter l'expérimentation. On peut considérer que ces difficultés tiennent à :

- **L'absence de temps et de financement dédiés** dans les structures ou les réseaux pour assurer cet accompagnement et animation.
- Un **contexte de reconfiguration du champ de l'insertion et de la formation des jeunes peu qualifiés** : la période prévue pour le déploiement coïncide avec la montée en puissance de la Garantie Jeunes dans les Missions Locales et la fin du programme compétences-clés dans les organismes de formation en raison de la décision d'arrêt de la DSP de la formation Permanente liée à la reconfiguration du territoire régional suite à la loi NOTRe –(Nouvelle Organisation Territoriale de la République août 2015). Les directions d'organismes et têtes de réseaux ont prioritairement été occupées par la mise en place des équipes et parcours de la garantie jeune, la réingénierie de l'offre et des prestations de formations des publics peu qualifiés. Enfin, à l'E2C Grand Lille, une démarche de recherche-action concernant la révision du référentiel de compétence servant au suivi des jeunes en lien avec la réingénierie partielle du parcours (semaine de découverte métiers notamment) était lancée sur cette période.

Ces éléments semblent avoir empêché une diffusion/expérimentation plus importante de Skillpass et nous avons pu rencontrer des acteurs et structures qui ne se seraient vraisemblablement pas lancé sans l'instigation de l'équipe de recherche.
Si la gratuité de la formation préparant à la prise en main du dispositif, et indispensable avant son animation, et l'engagement des concepteurs de l'association ID6 auprès des acteurs ont représenté des leviers indispensables, nous faisons encore l'hypothèse que tout le travail de définition des visées opérationnelles de Skillpass (qu'est-ce qu'il peut remplacer/compléter comme activités dans les dispositifs en cours ?), de préparation des séances et activités avec les publics, voire même de leur mobilisation (constituer par exemple le premier groupe test) étaient un investissement souvent impossible à tenir pour le seul professionnel acteur en bout de chaîne et irréaliste au regard des moyens humains et matériels nécessaires, mais non financés, pour les structures et qui s'avèrent des conditions de réussite de l'intégration durable de Skillpass dans les pratiques.

A titre d'illustration :

- 146 professionnels formés entre 2015 et 2016
- 128 toujours présents dans les structures en 2017 (N=18 - 12,3%)
- 63 questionnaires exploitables
- 32 professionnels déclarent avoir expérimenté, contre 31 qui n'ont pas expérimenté (par hypothèse : un quart de la population formée)
- 3 qui l'utilisent toujours au moment de l'enquête.

Que peut-on dire du déploiement de Skillpass d'après nos données ?
Dans l'optique de réaliser, d'une part, un état des lieux de l'expérimentation régionale de Skillpass, d'autre part, de prendre contact avec des potentiels terrains d'investigation, une enquête téléphonique a été menée en 2017 auprès des trois réseaux impliqués dans l'expérimentation (AROFESEP, ML, E2C). Il ressort de cette enquête, un faible déploiement de l'expérimentation régionale et en recul sur les années 2016-2017 : dix-neuf structures (8 ML, 9 OF de l'AROFESEP et 2 E2C) ont ainsi expérimenté le dispositif Skillpass au moins une fois de 2015 à 2016 et seulement cinq (2 ML, 2 OF de l'AROFESEP, 1 E2C) de 2016 à 2017.

Les **raisons invoquées par les structures** contactées quant à la **non-expérimentation** de Skillpass au sein de leurs dispositifs sont de plusieurs ordres :

Des **ressources humaines insuffisantes** (8 structures) en lien avec la restructuration de l'équipe de formateurs : soit que le référent Skillpass de la structure n'est plus en charge du dispositif dans lequel Skillpass était expérimenté, soit qu'il est parti ou absent pour une longue durée, soit encore qu'une seule personne était formée à Skillpass au sein de la structure rendant impossible le travail en binôme jugé nécessaire à sa mise en œuvre.

Un **manque de ressources matérielles** lié à un parc informatique sous-équipé, inexistant ou en cours de changement (6 structures).

Des **priorités autres** que la mise en œuvre de Skillpass liées à d'autres actions privilégiées ou à une labellisation en cours (5 structures).

Un **manque d'adéquation du dispositif Skillpass au regard du public accueilli,** de bas niveau de qualification. Les actions menées par 5 structures ont révélé un manque de compréhension et d'intérêt du public et une intégration du jeu dans la structure difficile, conduisant à l'abandon de Skillpass.

Skillpass, un **doublon** par rapport à d'autres outils permettant également de travailler la notion de compétence (4 structures).

Des **contraintes techniques et de conception** de Skillpass en raison d'une animation difficile du jeu : lenteur et bugs récurrents, alors que le retour sur l'erreur du jeune n'est pas prise en charge par le dispositif (4 structures).

Des potentiels expérimentateurs **non formés** (3 structures).

Une **disparition des dispositifs** ciblés pour un usage de Skillpass dans les structures, en lien avec l'arrêt des financements (3 structures).

Une attente de la sortie de la **nouvelle version** de Skillpass pour expérimenter (2 structures).

Coordination des modalités institutionnelles de gestion technique du projet

La seconde difficulté rencontrée au cours de la mise en œuvre du projet concerne les **cadres techniques et administratifs** de nos institutions respectives ayant pu freiner, voire parfois empêcher l'accès aux moyens dédiés au projet. Certains fonctionnements et/ou activités (prévus dans le budget initial) ont été à plusieurs reprises empêchés aux motifs de non-respect de règles et modes de gestion différant d'une institution à l'autre, ou en raison d'erreurs, ou encore de modalités de fonctionnement propres à l'une d'entre elles.

Certaines **règles de gestion** de **l'Université différent** de celles en vigueur au **Conseil Régional** (et du cadre des programmes ARCIR) : des dépenses sont parfois considérées comme non éligibles par une institution et non par l'autre et inversement. C'est notamment le cas de frais de fonctionnement liés à la coordination et aux activités d'enquête pour la recherche (validés par le CR, mais considérés comme non-éligibles par l'Université). C'est aussi le cas des dépenses internes non-éligibles au budget du CR, mais logiques et souhaitées par l'Université : les coûts de location des locaux et de mobilisation des personnels de Lilliad, ainsi que les goodies réalisés par le service communication de l'Université pour la mise en œuvre du colloque de restitution des résultats de la recherche n'ont ainsi pas pu être honorés sur le budget prévu.

Des **erreurs** de la part des services techniques et gestionnaires de chacune de nos institutions ont également généré quelques difficultés : la première qui se rapporte à la réalisation de la convention par le CR (confusion entre « avec » et « sans » TVA) a entraîné le report d'un an dans le démarrage de la recherche et un décalage dans le lancement des opérations entre les partenaires ID6 et le laboratoire. A l'université, des erreurs relatives aux imputations des frais de personnels ont eu lieu lors de transitions entre fin et redémarrage des contrats des ingénieures de recherche. Une confusion dans les dates d'arrêt du contrat de l'IGR n°1 (devenue MCF en 2017) et celles du démarrage du contrat d'IGR n°2 la remplaçant (déjà contractuelle sur l'enveloppe « Bonus Recherche Expériences Interactives Pictanovo) nous a obligés à mobiliser les moyens restant, initialement prévus pour les frais de vacation technique afin de pouvoir poursuivre son contrat.

Enfin, les **contraintes de calendrier** couplées à certaines **règles de gestion de l'université** ont pu compliquer l'accès aux moyens du projet (arrêtés de compte de novembre à février, fonctionnement sur une année universitaire alors que le projet a été pensé en année civile).
L'anticipation de ces modes d'organisation et de gestion n'est pas aisée pour des enseignants chercheurs peu rompus et peu préparés aux fonctionnements techniques et administratifs. C'est aussi ce défaut d'anticipation qui nous a empêché de mettre en œuvre les actes multimédia du colloque de restitution des résultats de la recherche organisé en juin 2018 (« Ce que le digital fait à l'insertion »). La date de fin de la convention intervenant en août 2018, nous n'avons pas pu dans ces délais organiser les activités et mobiliser les moyens pourtant prévus pour ce faire sur la ligne dédiée aux actions de valorisation du projet.

CHAPITRE 2 : BILAN SCIENTIFIQUE

1) Quant à l'atteinte des objectifs définis à l'origine

Rappelons que l'objectif central et initial de cette recherche était de « **produire des connaissances relatives à l'influence d'une médiation vidéo-ludique** (opérée par le dispositif d'accompagnement Skillpass intégrant un Serious Game et un portfolio) sur **la compétence des publics jeunes en insertion à identifier leurs compétences** (compétence transversale qui constitue une ressource majeure dans les processus d'insertion socioprofessionnelle) d'une part ; **sur le renouvellement des pratiques et approches pédagogiques des intervenants** (approches par compétences clés) d'autre part, ainsi que **sur les compétences et leurs modes d'agencements**. A cette fin, la recherche se proposait d'étudier quatre principaux objets en interaction :

- Le cadre prescrit par le dispositif sociotechnique
- Les pratiques d'accompagnement développées au sein du dispositif pédagogique (usages réels par les intervenants),
- Les usages du dispositif sociotechnique par les jeunes en insertion (sens attribué aux usages),
- Les compétences clés ciblées (développement et/ou évaluation-valorisation) ».

Initialement, **la question centrale** du projet de recherche était formulée de la manière suivante :

« Quelles sont les incidences de l'insertion d'un environnement pédagogique, impliquant une médiatisation des pratiques d'accompagnement à la reconnaissance des compétences de type vidéo-ludique, sur les rapports au(x) savoirs de jeunes en insertion, sur les pratiques d'accompagnement des publics et sur l'agencement des compétences clés ? »

Les objectifs opérationnels poursuivis se déclinaient quant à eux de la manière suivante :

- **Repérer les facteurs en jeu dans la constitution des rapports au(x) savoir(s)** des personnes (jeunes adultes ciblés par le projet)
- **Identifier les pratiques d'accompagnement émergentes** mises en place par les intervenants
- **Modéliser les configurations des compétences clés** au sein des activités proposées et développées dans les usages de Skillpass

Globalement, l'ensemble des objectifs contractualisés a été atteint. La **délimitation** et **formulation** des objectifs opérationnels (axes de recherche) se sont toutefois **spécifiées** suite à la phase exploratoire (prise en compte des réalités des situations de terrain, élaboration progressive des cadres théoriques et de la problématique), mais aussi **pour tenir compte** des caractéristiques du dispositif (en cours de développement au moment du dépôt du dossier) et des avancées **du déploiement effectif** de son expérimentation.

En fin d'année 1, la recherche s'est ainsi plus précisément orientée vers **l'étude du phénomène de digitalisation** dans l'optique de **saisir les incidences de l'irruption de l'ordre digital dans le champ de l'insertion des jeunes adultes** du triple point de vue : des apprenants, des professionnels et des cadres sociotechniques dans lesquels ils évoluent.

Les objectifs opérationnels concernant les trois axes de recherche se déclinent **en cinq volets de connaissances et de résultats**.

Deux d'entre eux portent **les pratiques d'apprentissage des jeunes adultes** en parcours d'insertion. Les résultats obtenus concernant cet axe se rapportent aux :

- **Relations entre apprendre et jouer chez les jeunes adultes en parcours d'insertion (dimension ludique de Skillpass)**. La recherche visait à apprécier si apprendre par le jeu (et par le jeu vidéo) relevait du mythe ou de la réalité. Ou, pour le dire autrement, s'il était possible de parler d'apprentissages « augmentés » par leur instrumentation technologique et plus spécifiquement vidéo-ludique. L'objectif étant ici de vérifier dans quelle mesure l'approche ludique (et vidéo-ludique) pouvait être un moyen pédagogique adapté aux difficultés d'apprentissage et d'insertion rencontrées par ces jeunes adultes.
- **Rapports à la compétence transversale et à la réflexivité des jeunes adultes en parcours d'insertion (dimension sérieuse de Skillpass)**. Sur ce plan, l'enjeu était de saisir les conceptions de la compétence transversale et pratiques de la réflexivité au travers de l'étude de la réception de la dimension « sérieuse » de l'approche vidéo-ludique proposée aux jeunes. L'objectif principal étant de vérifier dans quelle mesure Skillpass représentait un levier de développement de pratiques réflexives et d'employabilité chez les publics ciblés (« révélateur de compétences »).

Trois autres volets de résultats se rapportent aux **professionnels de l'accompagnement** du champ de l'insertion. Les connaissances produites concernant cet axe s'organisent autour :

- **Des approches par compétences** mises en œuvre par les intervenants : A ce niveau, nous avons cherché à caractériser les démarches pédagogiques des professionnels. Il s'agissait donc d'identifier leurs conceptions des compétences transversales, leurs rapports aux approches par compétence et aux logiques d'employabilité traversant le champ de l'insertion.
- **Des usages des technologies numériques pour accompagner** : Nous avons ici souhaité saisir les perceptions et motivations des professionnels à utiliser les technologies numériques en général, et Skillpass en particulier, pour accompagner, former, mais aussi se former (se professionnaliser).
- **Des logiques de professionnalisation** : L'objectif concernant cette dimension était d'approcher les évolutions des métiers de formateur et de conseiller à l'insertion en repérant les tendances de professionnalisation à l'œuvre.

Le troisième axe, « **compétences** », est transversal aux deux premiers, et concerne à la fois les professionnels et les apprenants. Il reprend en partie les interrogations posées à ces deux niveaux. Les objectifs poursuivis quant à cet axe étaient d'appréhender quelles conceptions les uns et les autres avaient de la compétence transversale, comment ils envisageaient la démarche réflexive et quelles étaient leurs pratiques en la matière, mais aussi quels représentations et usages des référentiels ils avaient dans une visée d'insertion et sous l'angle de l'employabilité. Enfin, il s'agissait de saisir quelles articulations se dessinaient entre savoirs et compétences (transversales).

Les résultats de la recherche sont exposés de manière synthétique dans le point suivant (principaux résultats scientifiques obtenus) et en détail, dans la partie 2 de ce rapport.

2) *Principaux résultats scientifiques obtenus (synthèse)*

Apprendre par le jeu, mythe ou réalité ?

Comme nous l'avons vu, l'évolution du questionnement propre à cet axe de recherche nous a conduits à étudier plus spécifiquement les relations entre apprendre et jouer chez les jeunes adultes en parcours d'insertion. A ce niveau, nous souhaitions savoir si **l'approche ludique pouvait représenter un moyen pédagogique adapté aux difficultés d'apprentissage et d'insertion rencontrées par ces jeunes adultes**.
Afin d'étudier l'influence de l'usage d'un dispositif digitalisé tel que Skillpass sur les Rapports Au Savoir (RAS) des publics, nous avions initialement envisagé de mettre en relation leurs profils de RAS et les rapports à l'expérience de Skillpass. Il est rapidement apparu peu réaliste de tenter de vérifier une évolution des RAS et à l'apprendre, entendus comme dispositions - évolutives, mais relativement stables, au vu du caractère anecdotique et épisodique de l'expérience de Skillpass, mais aussi, au vu de la diversité de facteurs pouvant entrer en jeu dans une telle évolution.
Nous nous sommes donc orientés vers la mise à jour de relations éventuelles entre des profils de rapports au savoir donnés et les rapports à l'expérience de Skillpass et avons tenté de **saisir et caractériser la réception de l'approche vidéo-ludique** proposée aux **jeunes en fonction de leurs profils de RAS**.
Nous avons procédé en deux temps. Nous avons tout d'abord cherché à caractériser la manière dont les jeunes apprenaient en général et ce qu'ils déclaraient avoir appris en réalisant un **état des lieux de leurs rapports au savoir et à l'apprendre**, tout en tentant de repérer la place du jeu / du ludique dans ces pratiques d'apprentissage (enquête par bilans de savoir en amont de l'utilisation de Skillpass = 43 bilans de savoir recueillis). Nous avons ensuite étudié le regard qu'ils portaient sur l'expérience de jeu proposée par Skillpass sous l'angle de sa ludicité. Pour ce faire, nous avons établi des profils de **rapports à la dimension ludique de Skillpass** (à partir d'une enquête par entretiens individuels suite aux usages de Skillpass = 18 entretiens T2) ; profils que nous avons mis en relation avec les variables relatives à leurs RAS en vue de repérer les liens entre expérience ludique et apprentissage chez eux.

Place de la dimension « ludique » dans les pratiques apprenantes
Pour situer la place du jeu et du ludique dans les pratiques d'apprentissage des enquêtés, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Quels sont les **objets** d'apprentissage dominants dans leurs expériences de savoir ? Quels sont les apprentissages significatifs pour eux (domaines de savoirs) ?
- Quels sont les **moyens** qu'ils privilégient pour apprendre ? (acteurs, environnements d'apprentissages…)
- Quels sont leurs **motifs** principaux d'apprentissage ?
- Et, quelle est la **place du « ludique »** dans ces pratiques ?

L'étude du **rapport au jeu dans l'apprentissage**, qu'il en soit l'objet, le moyen ou le motif a mis en évidence que :

- Les objets d'apprentissage sont principalement liés à leur **utilité**
- Le jeu n'est pas un objet d'apprentissage dominant, quand il l'est, il est finalisé par des motifs strictement hédoniques (**opposition frivole/sérieux**)
- Les **savoirs à vocation culturaliste** et/ou **personnelle** sont conduits de manière **autonome**
- Les pratiques apprenantes se développent principalement dans **des contextes informels** avec différents **acteurs de proximité.**

Nos analyses montrent ainsi que les modes d'accès aux savoirs plébiscités par les jeunes enquêtés font écho à ceux propres à l'apprentissage par le jeu et les technologies (en dominantes informels et autonomes). Ces manières d'apprendre valident en partie l'hypothèse selon laquelle les jeunes apprendraient mieux grâce au jeu (le ressort ludique serait un levier d'apprentissage).
Dans la mesure où la majeure partie des situations de savoir évoquées relèvent de l'informel et sont pratiquées en autonomie, on s'attendrait à ce qu'un support tel que Skillpass fasse écho aux modes d'accès aux savoirs privilégiés par les jeunes. Or, l'effet n'est pas prégnant (ces modalités restent peu activées via Skillpass).
On peut se demander si les représentations du jeu reliées à ce qu'est apprendre (« apprendre, c'est sérieux ») ne font pas obstacle à la mobilisation de ce ressort.

Rapports à l'expérience de jeu Skillpass
Parallèlement, nous avons souhaité saisir comment les enquêtés se représentaient l'expérience de jeu proposée par Skillpass au regard de leurs pratiques d'apprentissage et de leurs rapports à l'apprendre. Nous avons alors tenté de répondre aux questions suivantes :

- Les jeunes se sont-ils amusés en utilisant Skillpass ?
- Quels regards portent-ils sur l'expérience de jeu ?
- Ont-ils trouvé l'expérience agréable, plaisante / désagréable, peu intéressante ?
- Quelle influence a eu l'expérience ludique sur leurs modes d'accès au savoir et leurs apprentissages (et notamment les apprentissages visés par Skillpass, à savoir la compétence réflexive) ?
- Comment expliquer l'adhésion ou le rejet de la dimension ludique de Skillpass ?

Les résultats que nous avons obtenus peuvent être formulés synthétiquement de la manière suivante :

- L'adhésion à la dimension ludique de Skillpass ne va pas de soi pour tous (enthousiastes vs sceptiques).
- Trop d'enthousiasme, comme trop de scepticisme, peuvent entraver l'accès aux apprentissages cibles et aux enjeux de Skillpass (ce qui réinterroge les présupposés de l'articulation ludique/sérieux dans des supports tels que les Serious Games).
- Les représentations de ce que sont « jouer » et « apprendre », apparaissent comme un possible obstacle à l'accès aux apprentissages cibles : le jeu renvoie à un objet et à des activités « à part », déconnectés chez eux des pratiques d'apprentissage.
- Les sujets semblent avoir intégré les difficultés inhérentes à tout apprentissage (obstacles à dépasser, douloureux…). Au-delà, ces situations d'apprentissage, bien que difficiles, sont jugées importantes et utiles par eux, du point de vue de leur fonction de construction de soi.

Pour conclure, dans le cadre circonscrit de cette étude, on ne peut pas considérer que les apprentissages soient « augmentés » par leur instrumentation technologique et plus spécifiquement vidéo-ludique. Il apparaît que pour les jeunes enquêtés, « apprendre, c'est sérieux » et « apprendre n'est pas jouer ».
Pour ces apprenants, un outillage tel que Skillpass semble plus participer au renforcement, à l'amplification de dispositions initiales vis-à-vis du savoir et de l'apprendre qu'à une transformation, un renversement de perspective en la matière.
Notre travail permet de pointer le paradoxe de publics « contre » et réfractaires au système scolaire et de formation, tout en étant tout de même en attente de « réparation » de la part de ce même système.

Réflexivité et rapport à la compétence transversale des publics jeunes en insertion

Le second volet de résultats est complémentaire au 1er et se rapporte à l'axe des pratiques apprenantes des jeunes adultes enquêtés en parcours d'insertion. Il visait à vérifier **dans quelles mesures Skillpass agissait comme « révélateur de compétences »** (et de compétences transversales) ou pour le dire autrement, s'il constituait bien un moyen pédagogique adapté aux publics cibles et **levier de développement de compétences réflexives** chez eux.

Pour ce faire, nous avons cherché à **saisir et caractériser les modalités de réception de la dimension « sérieuse » de Skillpass** afin de **situer les enquêtés vis-à-vis de la compétence réflexive**.

Nous avons procédé en deux temps :
Nous avons tout d'abord étudié leurs **rapports à la dimension d'apprentissage de Skillpass** par la mise à jour des apports de l'expérience de jeu évoqués par les jeunes et de la place qu'y occupait la compétence réflexive. Cette première étape nous a permis d'établir des profils d'expérience de Skillpass différenciés sous l'angle de la réflexivité (à partir de l'enquête par entretiens individuels suite aux usages de Skillpass = 18 entretiens T2). Nous avons ensuite cherché à repérer des **facteurs explicatifs des rapports contrastés** en la matière (en testant différentes variables issues des bilans de savoir et des données d'entretiens).
Parallèlement, nous avons réalisé un **état des lieux des conceptions de la compétence** (transversale) chez les enquêtés et cherché à repérer les **finalités** qu'ils lui attribuaient et comment ils les envisageaient dans l'optique de leurs **parcours et processus d'insertion**.

Rapports à l'expérience de jeu sous l'angle « sérieux »
Pour apprécier les rapports à la dimension sérieuse de Skillpass et établir des profils en la matière, nous nous sommes appuyées sur les questions suivantes :

- Quel regard portent les enquêtés sur ce jeu censé développer leur réflexivité et par là, leur employabilité ?
- Quels sont les apports de l'expérience Skillpass identifiés/mentionnés par les jeunes ? Quelle est la nature des apports évoqués ?
- Comment expliquer les différences de regards portés sur Skillpass ?

L'analyse des données a permis de mettre en évidence **deux régimes de répondance** à la dimension formative de Skillpass et quatre profils d'expérience : les « **répondants** » (réceptifs et impliqués) et les « **non-répondants** » (rétifs et enjoués).
Les profils du groupe des « répondants » se situent sur un continuum qui va d'une **réception active du jeu** (avec focalisation sur la dimension sérieuse (réceptifs) à **une double implication, ludique et sérieuse** (impliqués).
Le groupe des « non-répondants » s'inscrit lui dans un continuum qui va d'un **rejet du dispositif** et de sa dimension sérieuse (c'est la figure des rétifs) à une **adhésion passive** (les enjoués ayant occulté la dimension d'apprentissage du dispositif).

Nous avons ensuite cherché **à tester l'influence** d'une série **de facteurs sur les rapports aux objectifs sérieux** du dispositif en croisant les profils établis avec des variables dont nous disposions et liées : aux caractéristiques individuelles des sujets, à leurs rapports aux TIC et au jeu, à leurs rapports au

savoir, à leurs rapports à l'employabilité, au cadre pédagogique et au dispositif d'animation, au dispositif vidéo-ludique et au rapport au jeu dans Skillpass. Nous avons notamment pu repérer que :

- L'expérience de formation antérieure contribuerait à une faible adhésion à Skillpass sous l'angle sérieux, alors que l'expérience professionnelle semble elle semble favoriser l'entrée dans cette dimension
- « Trop jouer » ou « ne pas entrer dans le jeu » peuvent représenter un obstacle à l'accès à la dimension sérieuse et aux apprentissages visés
- L'investissement de la dimension sérieuse de Skillpass semble corrélé au niveau de formation. Ce qui laisse à penser que Skillpass ne représenterait pas forcément « la solution » adaptée aux publics les moins qualifiés.
- Skillpass ne semble pas convenir aux personnes dont le rapport identitaire au savoir est le plus problématique (les rétifs).

Nos analyses nous ont ainsi conduites à **réinterroger les présupposés de l'association ludique et sérieux** sur les plans :

- Des **parts** à accorder au « **jeu dans le sérieux** » et au **« sérieux dans le jeu** » (équilibre des « ingrédients » à trouver) : jusqu'où et comment le ludique est un levier d'accès aux apprentissages ? Comment apprécier le **degré d'immersion optimal favorable aux apprentissages** ?
- Du **ludique en tant que levier d'accès au sérieux**, sur le mode du principe « on ne prête qu'aux riches » : il se trouve que l'usage de dispositif vidéo-ludique tel que Skillpass semble plus produire un effet de **renforcement/amplification d'une situation établie** plutôt que de renversement de tendance en matière de rapports au savoir et à l'apprendre.
- On est en droit de se demander si Skillpass est **adapté aux publics visés** : à savoir ceux dont les rapports au savoir et à l'apprendre sont problématiques (réfractaires aux dimensions sérieuses et à l'apprentissage).

Rapports à la compétence transversale et finalisations de l'activité réflexive

Dans un second temps, nous nous sommes penchées sur la manière dont les enquêtés appréhendaient la compétence et la compétence transversale, mais aussi s'ils mettaient les compétences transversales et l'activité réflexive en dialogue avec leur processus d'insertion.

Au-delà, on a cherché à savoir, pour ceux qui établissaient des liens, si cette mise en relation s'inscrivait dans une logique de mise en conformité avec la norme que représente l'employabilité ou si, les compétences transversales étaient finalisées par rapport au développement de leur pouvoir d'agir ou « capabilité » et s'inscrivaient par-là dans une logique d'émancipation.

Trois conceptions de la compétence se dégagent des définitions qu'ils en donnent :

- La conception **innéiste** : la compétence est ici conçue comme une qualité propre, une disposition naturelle, inhérente à la personne. Elle semble partagée par tous à l'exception des rétifs.

- La conception **technique** qui envisage la compétence comme un savoir-faire, ce type de définition, partagé quel que soit le profil, est centré sur le déploiement d'une activité sur un objet par un individu.
- La conception **sociale** qui appréhende la compétence comme un outil à mobiliser au service de l'intégration dans le monde professionnel. Conçue comme la clé d'entrée (outil et langage) dans le monde du travail en tant qu'objet de reconnaissance sociale.

Nous avons également dégagé **trois modes d'appréhension de la compétence transversale** chez eux :

- En tant que **condition d'accès au monde du travail** (comportement dont l'individu doit se doter dans l'environnement professionnel)
- **Restrictif** : appréhension de la compétence transversale uniquement référée au cadre de Skillpass
- Sous l'angle de la **transférabilité d'un domaine** ou d'un environnement personnel ou informel **à un autre** (social ou professionnel)

Concernant les **liens établis entre le travail sur la compétence transversale et leurs parcours** d'insertion, nous avons constaté que les « **répondants** » à la dimension sérieuse de Skillpass (impliqués et réceptifs) **mettaient en relation** les compétences identifiées, via l'analyse de leur expérience, avec l'emploi, le processus d'insertion ou le vécu.
Par contre, les « **non-répondants** » (rétifs et enjoués) **n'ont pas attribué de sens au travail d'analyse de l'expérience** et n'ont pas su ou pu le mettre en relation avec l'emploi, leur parcours d'insertion ou leur situation personnelle.

Plus particulièrement, pour ceux qui ont établi des liens entre le travail sur la compétence mené et l'emploi, leur processus d'insertion ou leur vécu, nous avons repéré les **deux types de finalisations** (finalisation emploi ou développement du pouvoir d'agir) sans toutefois réussir à établir nettement s'il y avait une prédominance de ces positionnements chez les jeunes réceptifs et impliqués.
Ces derniers éléments ouvrent des perspectives de poursuite et d'approfondissement de nos analyses pour déterminer, si Skillpass ou ce type d'outillage permet non seulement de « révéler » les compétences, mais aussi **dans quelles logiques elles sont déployées** et plus spécialement si elles sont mobilisées **dans une optique d'émancipation des sujets**.

Approches compétences dans les pratiques d'accompagnement à l'insertion et tendances de professionnalisation

Les mutations socio-économiques et techniques transforment les pratiques d'accompagnement et de formation des jeunes chômeurs peu ou pas qualifiés, dont les professionnels de l'insertion doivent développer l'employabilité. Trois processus ambivalents et conjoints sont à l'œuvre : une demande sociale de traitement individualisé malgré le volume de demandeurs ; un phénomène d'industrialisation des méthodes et modes d'intervention soutenu par le numérique ; la valorisation de dispositifs « innovants », tels Skillpass, qui paraît en conséquence offrir une solution adaptée aux besoins de ces publics et ces professionnels. Il propose, en effet, une démarche standardisée (l'analyse des expériences extra-scolaires à l'appui d'un référentiel de compétences transversales) tout en étant « personnalisable » en ce qu'elle assure la production d'un portfolio propre à l'usager

et donc, adaptée à la « masse » des publics. Il soutient des démarches pédagogiques instrumentées. Enfin, par son projet d'analyse de toutes les expériences des jeunes, le dispositif Skillpass est censé ouvrir aux jeunes faiblement qualifié et diplômés l'accès au marché du travail avec le sésame d'un curriculum Vitae (CV) formalisant leurs compétences transversales.

Nous appuyant sur des données qualitatives recueillies par entretiens (12) et quantitatives, issues d'un questionnaire adressé à tous les professionnels ayant suivi la formation de prise en main du dispositif Skillpass, nous avons identifié leurs usages de ce dispositif et ses effets sur les pratiques pédagogiques et d'accompagnement (63 retours pour une population initiale de 143 personnes). Puis, nous focalisant sur les moyens individuels et collectifs de préparation et d'organisation du travail d'animation et d'intégration dans leurs pratiques des conseillers et formateurs qui ont expérimenté le dispositif Skillpass (32 sur 63), nous avons caractérisé les processus de professionnalisation à l'œuvre dans les structures.

Des pratiques et usages différenciés du dispositif Skillpass

Si les professionnels interrogés se déclarent favorables à l'utilisation du dispositif Skillpass et, pour les 3/4, mobilisent des outils numériques pour former ou se former eux-mêmes, nous avons constaté qu'au-delà du caractère « accrocheur » du jeu vidéo pour les publics, c'est le travail de valorisation de leurs compétences qu'ils jugent important. Cela permet alors aux formateurs et conseillers peu familiarisés avec le jeu vidéo, de compter sur les compétences numériques des jeunes et de se concentrer sur l'accompagnement au travail de réflexivité et de constitution du portfolio. Mais les finalités poursuivies sont distinctes selon qu'il s'agit :

- De viser l'employabilité des jeunes en lien avec la définition de projet et la relation à l'employeur potentiel
- De s'en servir en privilégiant une approche expérientielle pour valoriser le jeune qui peut ainsi mieux se connaître et s'orienter
- De développer une capacité d'analyse des expériences en vue d'identifier et de valoriser expériences et compétences tout au long de la vie.

Déjà utilisateurs de référentiels de compétences et mobilisant des outils numériques (trouvés, pour la plupart, sur Internet) dans leurs activités pédagogiques et d'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel de jeunes, les professionnels n'ont pas de représentation stabilisée de ce qui distingue la compétence technique et la compétence transversale. Aussi, il nous a semblé que la rencontre avec le dispositif Skillpass (que la formation se soit ou non suivi d'une expérimentation en structure) est sur ce point pour eux un chemin de découverte et d'apprentissage de la démarche d'explicitation et d'analyse de l'expérience ainsi que des apports d'une approche objectivée pour la recherche d'emploi.

Au regard de la diversité des pratiques et des conceptions, quatre types d'usage sont observés :

- **L'importation du référentiel de compétences transversales** par des professionnels qui se servent du référentiel Skillpass pour enrichir leur panel d'outils et supports dans le travail sur le projet.
- **Des usages « bricolés » au service d'une pratique « artisanale »** : ces professionnels ont découvert l'intérêt de la démarche réflexive avec les jeunes et en imaginent les potentiels de

transfert dans les dispositifs, tout en affichant l'investissement que cela suppose en termes d'ingénierie.

- **Des intentions d'usage** qui nécessiteraient un processus de réflexion au sein de leur structure, qui n'a pas démarré au moment de l'enquête.
- **L'« intégration réussie »,** désigne des opérations/pratiques de transfert de la démarche réflexive et du référentiel de compétences transversales (en partie) dans toutes les activités d'accompagnement et de formation auprès des jeunes. C'est seulement dans une école de la deuxième chance que nous avons rencontré ce dernier type d'usage.

Les effets des processus collectifs de travail liés à l'expérimentation sur la professionnalisation

L'intégration de Skillpass dans les dispositifs et activités de conseil et de formation active des démarches de professionnalisation au sein des structures. Nous les avons caractérisées en recherchant les ressources que les professionnels ont réunies au moment de s'engager et tout au long de l'animation. Comme on l'a vu, la plupart d'entre eux n'ont pas pu bénéficier de l'accompagnement des directions ou des têtes de réseau associées au projet de recherche, alors très mobilisées par la mise en place de la Garantie Jeune ou la restructuration du programme compétences-clés. Il a donc dépendu des professionnels eux-mêmes qu'ils trouvent dans leur environnement des appuis en vue d'organiser et de préparer entre collègues l'animation du dispositif.

Étant donné qu'à l'issue de la formation « prise en main » du dispositif Skillpass, la grande majorité des professionnels considéraient qu'ils n'étaient pas prêts à se lancer dans l'expérimentation, ils ont alors déployé des stratégies d'autoformation et de collaboration plus ou moins durables. Quand la responsabilité de l'intégration de Skillpass dans la structure pèse sur une seule personne, que le soutien du réseau ou de l'environnement immédiat se relâche et qu'ils ont déjà éprouvé et maîtrisé d'autres outils de travail sur les compétences avec les jeunes, l'expérimentation n'a lieu qu'une seule fois (11/32) : Nous avons alors considéré que **le processus d'autoformation engagé était interrompu** et peut être le signe qu'ils situent leur développement professionnel dans d'autres champs.

Les professionnels qui ont pu renouveler l'expérimentation (18/32) ou mobilisaient toujours le dispositif Skillpass au moment de l'enquête (3/32) le doivent à des environnements de travail plus favorables. Ces professionnels trouvent plus facilement de l'aide auprès de leurs collègues s'ils le demandent et leur structure met en place des modalités de travail en collectif. En retour d'expérience d'ailleurs, ils indiquent que leur activité Skillpass a développé des échanges de pratiques informels et généré du travail collaboratif. Par contre, ses effets en termes de reconnaissance sont infimes. Ces professionnels s'inscrivent alors dans **une logique de développement professionnel individuel** puisqu'ils ont saisi avec Skillpass des opportunités d'acquérir, de développer ou de maintenir leur compétence d'animation de groupes ,ou comme certains l'indiquent, de mieux travailler pour atteindre les objectifs des prescripteurs.

Nous avions envisagé un dernier type de processus de **professionnalisation relevant d'une logique d'organisation apprenante**, observable dans des structures qui facilitent les apprentissages individuels et collectifs dans le cours de l'activité et en assurent le suivi. Ces organisations de travail/structures incitent la collaboration entre les personnels par des moyens à disposition. Cette logique aurait pu être portée par l'animation des têtes de réseau.

Quelles tendances d'évolution des métiers ?

Le développement de dispositifs d'insertion s'adressant aux jeunes peu qualifiés en vue de travailler leur employabilité génère des pratiques professionnelles indifférenciées selon qu'on est conseiller en mission locale et appelé à développer des activités d'animation en groupe (Garantie Jeune) ou formateur en organisme, où la définition de projet professionnel et la mise en relation avec les entreprises et employeurs occupent une place grandissante dans les formations. Il nous a donc paru intéressant d'évaluer si l'usage indifférencié par les uns et les autres de Skillpass, emblématique, comme on l'a dit, des tendances actuelles d'évolution, générait un processus d'homogénéisation des métiers.

Cette recherche met en lumière que des conceptions différenciées de l'accompagnement apparaissent en fonction des finalités attribuées à leur métier. Ainsi les professionnels qui privilégient la prestation dans la définition de leur métier valorisent les résultats d'insertion. Ceux pour qui la priorité d'action c'est la formation (organiser des apprentissages et acquisitions de savoirs) ou l'emploi (favoriser l'insertion des publics) mettent en avant les effets de Skillpass pour le développement des compétences numériques. Enfin, un troisième ensemble de professionnels affirment vouloir en priorité travailler pour le développement personnel et professionnel des jeunes (priorité à l'accompagnement) et identifient les effets du dispositif pour la valorisation de l'expérience et des compétences des jeunes.

Faute d'engouement pour le dispositif Skillpass et de son intégration durable dans les pratiques d'insertion, il ne nous est cependant pas possible d'affirmer si l'on assiste à une homogénéisation des pratiques ou à une polarisation selon ce qui pourrait constituer trois ensembles distincts de représentations du métier.

Instrumentation des pratiques d'accompagnement

Ce volet de résultats s'inscrit dans l'axe de recherche du projet Ludo Ergo Sum relatif aux pratiques émergentes d'accompagnement. Plus précisément, elle concerne l'instrumentation des pratiques d'accompagnement par des formateurs et des conseillers en lien avec l'usage du dispositif Skillpass.

Dans un premier temps, notre recherche a souhaité articuler les problèmes spécifiques que les formateurs et les conseillers, interrogés lors de l'usage du dispositif Skillpass, rencontrent aux questions de recherche que nous nous posions. Les problèmes rencontrés concernent d'une part, l'appropriation de la notion de compétence transversale et d'autre part, l'appréhension du dispositif numérique Skillpass.

Parallèlement à ces problèmes, nous avons formulé trois questions qui sous-tendent notre recherche :

- Quelles sont les perceptions et motivations des professionnels utilisant Skillpass ?
- Quels intérêts trouvent-ils à son usage, sur le plan de l'utilité et de l'utilisabilité du dispositif Skillpass ?
- Quels sont les rapports qu'ils entretiennent avec l'injonction institutionnelle et collégiale qui leur est faite d'intégrer les outils numériques à leurs pratiques d'accompagnement ?

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé un état de la recherche et nous avons proposé de mobiliser le cadre théorique du modèle d'acceptation de la technologie (TAM) (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003) amendé par nos travaux. Nous avons alors postulé un nouveau modèle :

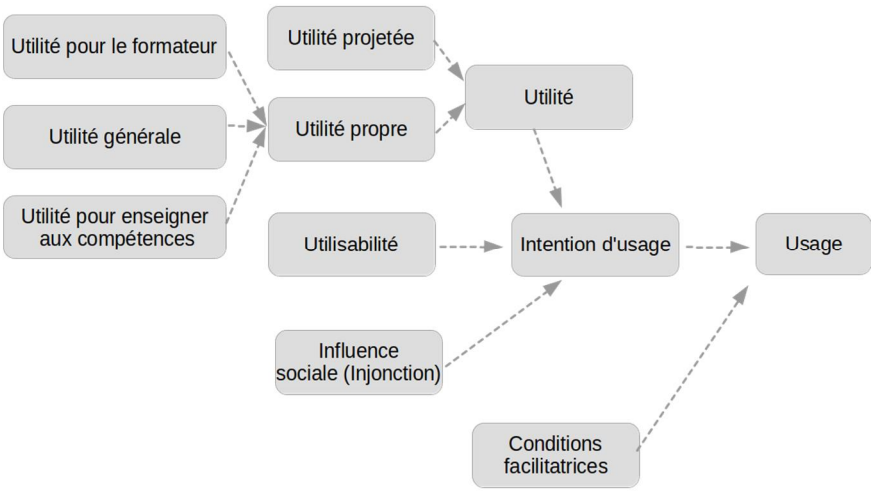


Figure 1: Modèle TAM amendé pour le projet Ludo-Ergo-Sum

Nous avons formulé ainsi la problématique initiale de notre recherche :

Appréhender, au regard de la théorie de l'acceptation des technologies, les perceptions et motivations des formateurs utilisant le dispositif Skillpass.

Or, bien que notre recherche se soit inscrite dans une démarche déductive, certains résultats propres aux rôles particuliers que jouent l'injonction collégiale et l'injonction institutionnelle, ainsi que les résultats concernant le processus de professionnalisation des acteurs ont nécessité, pour être interprétés, la mise en place d'une démarche inductive impliquant de compléter d'une part, les référents théoriques d'autre part, le cadre d'interprétation et d'analyse. Cet amendement a eu pour conséquence la formulation d'une problématique de recherche consolidée portant sur :

La compréhension de l'impact du dispositif Skillpass sur les pratiques et la professionnalisation des formateurs et des conseillers et la perception que les formateurs et les conseillers ont de l'utilité réelle du dispositif Skillpass quant à ses finalités exprimées

Dans un troisième temps, nous avons mis œuvre deux démarches d'enquête :

- La première est quantitative, réalisée par questionnaire, elle a permis d'explorer les différentes modalités de l'utilité perçue et de justifier la décomposition proposée par notre modèle.
- La seconde démarche est qualitative sur la base d'entretiens : cette démarche qui a mêlé l'analyse thématique de contenu et analyse lexicale s'est voulue d'emblée inductive. Elle a permis de mettre en évidence, chez les professionnels, le lien qu'ils établissent entre le dispositif Skillpass et la formation à l'identification des compétences transversales, elle a permis de comprendre comment le dispositif Skillpass agit sur les pratiques professionnelles et comment plus généralement les actions d'accompagnement instrumentées s'inscrivent pour les formateurs et les conseillers dans une démarche de professionnalisation.

Notre recherche a produit de nombreux résultats, nous en exposons ci-dessous les principaux :

D'une part l'utilisabilité et l'injonction discriminent l'usage réel du dispositif :

> **Nous montrons que l'injonction est le facteur déterminant de l'usage du dispositif pour la majorité des utilisateurs, et que l'utilisabilité de Skillpass est le facteur le plus important pour les usagers les plus impliqués**.

D'autre part deux grands enjeux semblent portés par l'adoption du dispositif Skillpass.

Le premier enjeu est tourné vers l'action d'accompagnement entreprise par les formateurs et les conseillers :

> **L'usage du dispositif permet la mise en mouvement des thèmes portés par l'identité du jeune et du concept de compétences sous forme d'une « injonction à l'action »**.

Le second est tourné vers la professionnalisation de ces derniers :

> **L'usage du dispositif permet la mise en place d'une dynamique de professionnalisation sous tendue par un processus mettant en œuvre institution, instrument et organisation de l'action.**

Ce dernier résultat est illustré par la figure suivante :



Figure 2: Mécanisme de professionnalisation mise en œuvre par l'usage du dispositif Skillpass

Plus généralement notre recherche nous apprend que les enjeux liés à l'usage d'un dispositif en formation sont très diversifiés : mise en mouvement de concepts opérationnels, forme prescrite d'action, enjeux identitaires, professionnalisation.
Sur le plan méthodologique, notre recherche illustre l'intérêt de mobiliser dans ce contexte d'accompagnement notre modèle de l'acceptation de la technologie en lien avec les thèmes de l'injonction et de la professionnalisation.
En guise de perspectives, nous proposons à l'issue de notre recherche d'explorer l'inscription du dispositif Skillpass dans une perspective plus large prenant en compte les aspects capacitants du dispositif produit (Oudet, 2012).

CHAPITRE 3 : RETOMBEES DU PROJET

1) Sur le plan scientifique

Opérations de valorisation /de diffusion des résultats intermédiaires et finaux de la recherche

La mise en œuvre du **plan de valorisation** du volet recherche du projet Ludo Ergo Sum a comporté plusieurs types d'opérations de communication scientifique que nous développons ci-après.

Participations à des colloques internationaux

Les membres de l'équipe ont contribué, via des communications individuelles et/ou collectives (au total : **8 contributions**) ou en coordonnant des symposiums (**2 symposiums**), à **trois colloques internationaux** portant sur des thématiques liées au projet (colloques : « autoformation » à Angers (2016), « AUPTIC » à Genève (2017), « e-formation » à Villeneuve d'Ascq (2018)).

Liste des contributions

Boanca-Déicu (I.), Vermelle (M.-C.), 2016 : « Pratiques collaboratives et d'autoformation et usages d'un dispositif innovant chez les professionnels de l'insertion », communication au *9ème colloque autoformation : Apprendre ensemble dans la société de l'accélération. Questions pour l'éducation, le travail et la santé*, UCO – Angers.

Bros (F.), Aït-Abdesselam (N.), Bellegarde (K.), 2017 : « Usage d'un jeu sérieux dans l'accompagnement des jeunes en insertion : vers l'émergence d'un « rapport digital au savoir » ? », *Colloque AUPTIC : Les technologies au cœur du pédagogique*, Genève.

Boanca-Déicu (I.), Vermelle (M.-C.), 2017 : « Une démarche portfolio en formation continue. Entre le potentiel et les usages, le poids des représentations professionnelles et des organisations pédagogiques », *Colloque AUPTIC : Les technologies au cœur du pédagogique*, Genève.

Bros (F.) ; Aït-Abdesselam (N.), Bellegarde (K.), 2018 : « Etude des rapports au savoir de jeunes en insertion confrontés à l'usage d'un dispositif d'identification des compétences transversales digitalisé », communication au symposium : *Digitalisation du champ de l'insertion et rapports au savoir des jeunes adultes faiblement qualifiés/scolarisés*, 2ème colloque *e-formation*, Villeneuve d'Ascq, 21/03/18.

Las Vergnas (O.), 2018 : « Introduction du symposium : proposition de lecture du contexte - un jeu sérieux pour améliorer l'insertion professionnelle : entre pédagogie multimédia et sociologie de l'industrialisation », communication au symposium : *Digitalisation du champ de l'insertion et rapports au savoir des jeunes adultes faiblement qualifiés/scolarisés*, 2ème colloque *e-formation*, Villeneuve d'Ascq, 21/03/18.

Leclercq (G.), 2018 : « Approche dispositive de l'animation Skillpass dans une école de la 2ème chance, autour de la propriété de digitalité », communication au symposium : *Digitalisation du champ de l'insertion et rapports au savoir des jeunes adultes faiblement qualifiés/scolarisés*, 2ème colloque *e-formation*, Villeneuve d'Ascq, 21/03/18.

Caron (P.-A.), 2018 : « Usage de Serious-game en formation, entre injonction et utilité projetées, le cas du dispositif Skillpass », communication au symposium : *Digitalisation du champ de l'insertion, pratiques d'accompagnement et logiques de professionnalisation à l'œuvre*, 2ème *colloque e-formation*, Villeneuve d'Ascq, 21/03/18.

Vermelle (M.-C.) et Boanca-Déicu (I.), 2018 : « Usages et appropriations d'un dispositif numérique : les effets de la digitalisation sur les professionnels de l'insertion », communication au symposium : *Digitalisation du champ de l'insertion, pratiques d'accompagnement et logiques de professionnalisation à l'œuvre*, 2ème colloque *e-formation*, Villeneuve d'Ascq, 21/03/18.

Bellegarde (K.), 2018 : Coordination du symposium « Digitalisation du champ de l'insertion et rapports au savoir des jeunes adultes faiblement qualifiés/scolarisés » au 2ème colloque *e-formation*.

Boanca-Déicu (I.), 2018 : Coordination du symposium « Digitalisation du champ de l'insertion, pratiques d'accompagnement et logiques de professionnalisation à l'œuvre » au 2ème colloque *e-formation*.

Publications dans des revues scientifiques du champ des Sciences de l'Homme et de la Société (SHS)

Plusieurs **articles** ont été réalisés par les membres de l'équipe et soumis à des revues scientifiques du champ des SHS. Pour l'heure, **un seul article** a été **publié**, mais **plusieurs** sont **à paraître** ou **en cours d'expertise** (**4 articles**). A noter, que nous nous situons en fin de recherche (août 2018) et que ce type de valorisation, amorcé à ce stade, sera poursuivi via d'autres publications qui interviendront courant 2019.

Liste des articles

Leclercq (G.), Aït-Abdesselam (N.), Chaumette (P.), Metaldi (A.), 2016 : « Les dynamiques de transmission dans les dispositifs de formation, le cas des jeunes sans emploi et sans formation », in. *Education Permanente n°209/2016-4,* (pp. 105-118).

Bros (F.), Aït-Abdesselam (N.), à paraître 2019 : « A qui profite la compétence transversale ? Etude des pratiques d'accompagnement à la réflexivité « digitalisées » auprès de jeunes adultes en parcours d'insertion », proposition d'article acceptée pour le N° spécial *d'Education Permanente : Compétences transversales et transférabilité des savoirs*.

Bros (F.), Vermelle (M.-C.), à paraître 2019 : « La compétence transversale : une nouvelle « clé » pour l'insertion ? », proposition d'article acceptée pour le n° thématique de la revue *Recherches en Education : Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ?*

Leclercq (G.), à paraître : « Etude de la contribution d'un jeu sérieux à un dispositif d'insertion dans une école de la deuxième chance », proposition d'article en cours d'expertise dans la revue *RSE*.

Organisation d'un colloque de restitution des résultats de la recherche

Conformément au plan de valorisation prévu dans le cadre de l'ARCIR, l'équipe de recherche a conçu, organisé et mis en œuvre une manifestation scientifique de restitution des résultats de la recherche. Le **colloque**, intitulé « **Ce que le digital fait à l'insertion** », s'est déroulé le **13 juin 2018**, dans les locaux de **Lilliad** (Learning Center Innovation) de l'université de Lille sur le campus de **Villeneuve d'Ascq**.

Nous souhaitions que cette manifestation soit largement ouverte et qu'elle s'adresse aux professionnels de la formation, de l'accompagnement, de l'orientation et de l'insertion (partenaires de l'expérimentation régionale Skillpass ou non), aux professionnels du « numérique », aux partenaires institutionnels, aux chercheurs et aux étudiants. **102 personnes** ont effectivement participé à la manifestation (156 personnes inscrites via le site dédié à l'événement[6]).

Les différents retours et bilans que nous avons pu faire de cette manifestation scientifique sont **positifs**. Nous n'avions pas prévu de questionnaire de satisfaction, mais disposons de données recueillies de manière informelle qui semblent indiquer que cette **journée** était **riche** et **réussie** sur les plans des **apports** et des **échanges**. Le nombre de participants ayant assisté malgré une grève dans les transports en commun à cette date, les manifestations d'intérêt (dans les moments informels, lors des ateliers et à la suite de la journée) montrent que **la thématique questionne et fait écho aux préoccupations** de terrain **des acteurs**.

En parallèle des moments formels de restitution, un certain nombre de **stands d'exposition et de démonstration**[7] liés au thème de la digitalisation en éducation/formation étaient ouverts aux participants. La fréquentation de ces stands constitue un autre indicateur de réussite.

La **restitution des résultats** de la recherche a eu lieu en **conférence plénière**[8] et via **5 ateliers** (correspondant aux volets de résultats exposés dans le rapport de recherche). Les intitulés, animateurs et grands témoins de ces ateliers sont listés ci-dessous :

- Atelier 1 : **Apprendre par le jeu et les technologies : mythe ou réalité ?** (F. Bros, N. Aït-Abdesselam, K. Bellegarde, grand témoin : V. Berry)
- Atelier 2 : **Les professionnels de l'insertion face aux approches compétences** / pratiques pédagogiques (I. Boanca-Déicu, M.-C. Vermelle, grand témoin : N. Lavielle-Gutnik)
- Atelier 3 : **Pratiques d'accompagnement instrumentées : entre utilité et utilisabilité** (P.-A. Caron, grand témoin : C. Fluckiger)
- Atelier 4 : **Compétence transversale et réflexivité : sésames de l'employabilité ?** (F. Bros, N. Aït-Abdesselam, K. Bellegarde, grand témoin : M. Loquais)
- Atelier 5 : **Evolution des métiers de formateurs et de conseillers à l'insertion : quelles tendances de professionnalisation ?** (I. Boanca-Déicu, M.-C. Vermelle, grand témoin : M. Kaddouri)

Les membres de l'équipe ont donc exposé les résultats de leurs travaux dans le cadre de ces ateliers. Nous avions également fait le pari **d'associer des scientifiques à notre démarche** et de **mettre en dialogue les résultats** obtenus : des chercheurs extérieurs ont ainsi été sollicités pour jouer le rôle de « **grands témoins** » au regard de leur expertise scientifique des thèmes abordés dans les ateliers.

[6] https://insertion.sciencesconf.org/

[7] Les stands accessibles dans l'espace événementiel étaient formés de : l'exposition « 50 ans de pédagogie par les petits écrans » (MUNAE de Rouen), un stand de présentation et de démonstration de Skillpass animé par ID6, un stand de présentation de leur dispositif par l'E2C de Roubaix. L'espace d'exposition de l'université de Lille comprenait trois stands (présentation de la licence pro Médiatic du département SEFA, la direction de l'Innovation Pédagogique de l'université de Lille, le service documentation (et pédagogie) de Lilliad).

[8] Conférence initiale de restitution des résultats de la recherche Ludo Ergo Sum : « De la digitalisation du champ de l'insertion : sens attribués, compétences et pratiques émergentes » (Frédérique Bros, Nacira Aït-Abdesselam, Marie-Christine Vermelle)

Ils ont ensuite réalisé une **synthèse** des résultats et procédé à leur **mise en perspective** au regard de leurs propres travaux à l'issue des ateliers, contribution qu'ils ont restituée dans le cadre d'une **« table ronde »**. Ce pari a fonctionné car la table ronde a fait ressortir des lignes de force scientifique de ce travail que nous avons exploitées pour mettre en œuvre ce rapport (et sur lesquelles nous reviendrons dans la partie conclusive).

Les chercheurs extérieurs mobilisés pour jouer le rôle de « **grands témoins** » sont :

- **Vincent Berry**, MCF en Sciences de l'Education à l'université de Paris 13 et membre du laboratoire Expérice / « expertise » : jeu, informel et apprentissage
- **Cédric Fluckiger**, MCF en Sciences de l'Education à l'université de Lille 3 au sein de l'UFR DECCID (Développement social, culture, communication, information, documentation), membre du CIREL (équipe : Théodile - EA 4354) / « expertise » : didactique de l'informatique et des technologies éducatives, notamment dans le champ scolaire et juvénile (et littératie numérique des étudiants)
- **Mokhtar Kaddouri**, Professeur des Universités en Sciences de l'Education à l'université de Lille (Département SEFA), membre de l'équipe Trigone du CIREL (EA 4354) / « expertise » : coordination du pôle de recherche DIRF (Dynamiques Identitaires et Rapport(s) à la Formation en situations de transition socioprofessionnelle et existentielle, travaux relatifs aux dynamiques identitaires, les trajectoires et transitions professionnelles et personnelles et plus globalement les rapports à la formation d'adultes en reprise d'études.
- **Nathalie Lavielle-Gutnik**, MCF en Sciences de l'Education à l'université de Lorraine à Nancy et membre du LISEC (EA 2310 : équipe « activité, travail, identité professionnelle »), également membre associée au Centre de Recherche sur la formation – CNAM / « expertise : engagement des adultes en formation / insertion et évolutions des métiers, des identités professionnelles dans ce champ
- **Maël Loquais**, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, ESPE - Université de Reims, chercheur associé au LISEC (EA 2310 : équipe « activité, travail, identité professionnelle ») / « expertise » : Engagement de jeunes adultes inscrits dans des dispositifs de formation ou d'insertion. Coordonnateur scientifique d'une recherche action « Approche par compétences » menée par le LISEC en réponse à l'appel d'offre du Réseau National des Écoles de la Deuxième Chance

Par ailleurs, nous souhaitions proposer une mise en perspective élargie de la question de la digitalisation au travers d'une **conférence finale**. Dans cette optique, **Olivier Las Vergnas** (membre de l'équipe de recherche LES) et **Laurent Trémel** (chargé de mission « médiation scientifique et partenariats universitaires » au Musée National de l'Éducation (MUNAE) de Rouen / réseau Canopé et chercheur associé du CIRNEF) ont été sollicités et ont accepté de réaliser une **conférence à deux voix** en plénière, intitulée : « Irruption du digital dans l'insertion professionnelle : entre émancipation, séduction par la modernité et socialisation au système technicien ».

Les enregistrements vidéo de l'ouverture du colloque et accueil institutionnel (O. Las Vergnas), des conférences plénières (initiale et finale) et de la table ronde ont été réalisés et sont accessibles en ligne sur le site « Lille1.TV », à l'adresse suivante :
http://lille1tv.univ-lille1.fr/collections/collection.aspx?id=cac54fc7-eb7a-4cd0-9410-082d05875525

Coopérations et rapprochements au niveau des communautés scientifiques

Sur le plan scientifique, la recherche menée a participé de **rapprochements** au sein de la **communauté scientifique**, à différents niveaux (à l'interne de l'équipe **Trigone**, au sein du laboratoire **CIREL**, à l'externe – au niveau **national**, avec des chercheurs d'**autres équipes et laboratoires de SE et autres disciplines**).
Les coopérations engagées dans le cadre de la recherche LES ont favorisé la **prise de connaissances** et la **mise en dialogue** de nos travaux respectifs dans l'optique **d'opérations de valorisation**, d'**organisation de manifestations scientifiques** (réalisées et/ou à venir) que nous détaillons ci-après.

Communications au sein de l'équipe interne Trigone

Au cours du processus, nous avons réalisé **deux présentations formelles** de la recherche dans le cadre de **réunions d'équipe du laboratoire** (« Jeudis Trigone »). Dans ce cadre, nous avons pu partager et informer les autres membres de l'équipe Trigone de nos avancées, questionnements et réflexions. Ces présentations ont eu lieu le **18 décembre 2014** et **19 janvier 2017** dans les locaux du département SEFA de l'université de Lille.

Organisation de séminaires de spécialité CIREL (organisation inter-équipes)

Deux séminaires de spécialité, co-organisés par des membres des différentes équipes du laboratoire CIREL ont été mis en œuvre en lien direct avec la recherche LES. Ces séminaires, ouverts aux professionnels, enseignants, chercheurs et étudiants ont non seulement contribué au **rapprochement des équipes** du laboratoire CIREL, mais ont aussi permis de mobiliser et d'associer des **chercheurs extérieurs** et de constituer progressivement un **réseau scientifique** autour de la question de la digitalisation du champ de l'insertion.

Le 1er séminaire de spécialité CIREL co-organisé par les équipes **Trigone et Profeor** (F. Bros et C. Baujard), s'est intitulé **« Quand l'insertion se « digitalise », entre dé-formalisation et déstructuration : quels discours, modèles et pratiques ? »**.
Il a eu lieu le **30 mars 2017**, dans les locaux du département SEFA de l'ex. Université Lille 1.

Outre les **contributions des organisatrices**, des **chercheurs extérieurs invités** ont proposé une **communication**, suivie d'échanges, de questionnements et mises en discussion. Notons que la préparation des interventions, ainsi que les débats menés à cette occasion ont **alimenté le processus de recherche** et ouvert des **perspectives** de poursuite des échanges amorcés ici via la **réalisation d'articles et/ou d'un ouvrage scientifiques**.

- **Michel Lavigne** (MCF Arts numériques, Université de Toulouse – Labo. Lara-seppia), menant des recherches sur les industries culturelles, la création numérique, les problématiques de conception et de réception, et développant une approche critique des productions multimédia (notamment logiciels à vocation ludique et éducative, SG) a réalisé une conférence intitulée : **« Serious games, les promesses d'un apprentissage augmenté ? »**
- **Sophie Divay** (MCF Sociologie, Université de Reims), qui a étudié sociologiquement les groupes professionnels (notamment des métiers de la santé et du soin…) et conduit des études sur les médiateurs sociaux, a rendu compte de ses travaux lors d'une conférence intitulée : **« Rationalisation et dématérialisation des dispositifs d'insertion »**

- **Catherine Kellner** (MCF Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Lorraine – Labo. Centre de recherche sur les médiations) dont les recherches portent sur le numérique et l'enseignement, et plus particulièrement les pratiques médiatiques et les approches ludo-éducatives a proposé une conférence intitulée : **« Les professionnels face à la médiatisation de l'accompagnement »**
- **Corinne Baujard** (PU SE, Lille 3), dont une partie des travaux a porté sur les rapports entre les nouvelles formes d'organisation du travail et la formation nous a permis de prendre du recul vis-à-vis du milieu de l'insertion et prendre connaissance des effets de l'introduction de SG dans le monde de l'entreprise, dans le secteur industriel de l'aéronautique au travers de sa conférence intitulée : **« Produire du savoir à partir d'une démarche d'analyse sous l'angle formatif : le cas des Serious Games et le projet « Ammonite » ».**

Le 2nd séminaire de spécialité CIREL, également co-organisé par les équipes **Trigone et Profeor** ((I. Boanca-Déicu et S. Starck), s'est intitulé : **« Compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? »**.
Il s'est déroulé le **27 avril 2017**, dans les locaux de l'ex. Université Lille 3.

Il a fonctionné selon le même modèle que précédemment et a réuni les **contributions des chercheurs** suivants :
Jean-Claude Coulet (CRCCP, Université de Rennes 2), **Stéphanie Mailliot** (ORM Province Alpes Cotes d'Azur), **Patricia Remoussenard** (CIREL-Proféor, Université de Lille 3), **Corinne Baujard** (CIREL-Proféor, Université de Lille 3), **Daniel Bart** (CIREL-Théodile, Université de Lille 3), **Stéphanie Fischer** (CIREL-Théodile, Université de Lille 3), **Frédérique Bros** (CIREL-Trigone, Université de Lille 1), **Marie-Christine Vermelle** (CIREL-Trigone, Université de Lille 1).

Dans le prolongement de ce séminaire, les organisateurs ont proposé à la revue **Recherches en Education** de réaliser un **n° spécial**, qui porte le même titre, **à paraître en 2019**.
La communication proposée à cette journée par deux membres de l'équipe de recherche LES[9] fait partie des articles figurant à ce numéro spécial.

Participation à des journées d'études CIREL

Les rapprochements au sein du laboratoire CIREL sont également passés par la participation via des **conférences invitées** des membres de l'équipe lors d'une **journée d'études du Master SE**, spécialité « Conseil Développement et Validation des Acquis » (**CDVA**), organisée par sa responsable, M. Pagoni (enseignant chercheur en SE à Lille 3 et membre de CIREL-Profeor).
Cette journée d'études, questionnant les outils et les conditions d'accompagnement de la mobilité professionnelle actuels s'est intitulée : **« La mobilité dans tous ses états »**.

Elle a eu lieu le **20 mai 2016** à la Maison de la recherche de l'ex. Université de Lille 3.

[9] Bros (F.), Vermelle (M.-C.), 2017 : « La compétence transversale, une « clé » pour l'insertion ? », communication séminaire de spécialité CIREL (Trigone/Profeor) : *Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ?*, 27/04/17 – Université Lille 3.

Dans ce cadre, trois interventions relatives à la « **place du numérique dans la valorisation des compétences des jeunes en insertion professionnelle** » ont été mises en œuvre par les membres de l'équipe de recherche LES :

- « **Skillpass et Ludo Ergo Sum, un dispositif, une expérimentation, une recherche** » (F. Bros, N. Aït-Abdesselam)
- « **Rapport à la compétence et à la mobilité des publics en insertion** » (F. Bros, N. Aït-Abdesselam)
- « **Place des compétences transversales et du portfolio numérique dans le processus de mobilité** » (I. Boanca-Déicu, M.-C. Vermelle)

- **Organisation de symposiums au colloque e-formation**

Comme nous l'avons mentionné au point dédié aux participations à des colloques internationaux avec actes, nous avons organisé **deux symposiums** sur le thème de la digitalisation lors du **2ème colloque e-formation,** qui a eu lieu le **30 mars 2018** dans les locaux de Lilliad Learning Center Innovation de l'université de Lille (Villeneuve d'Ascq).

Dans ce cadre, les membres de l'équipe de recherche LES ont communiqué sur les résultats de la recherche selon leurs axes de travail, mais sont également allés solliciter des chercheurs d'équipes et de laboratoires extérieurs. Les contributeurs, leurs références et l'intitulé de leur communication à chacun des symposiums sont listés ci-dessous :

***Symposium 1 : « Digitalisation du champ de l'insertion et rapports au savoir des jeunes adultes faiblement qualifiés/scolarisés »**

- **F. Fenouillet** : « La motivation dans l'utilisation des serious games » (Professeur de psychologie cognitive, Université Paris Nanterre, Laboratoire Chart (EA 4004))
- **N. Tingry** : « L'autoformation numérique dans l'enseignement supérieur » (Directrice des programmes numériques, HESAM Université, chercheure associée Trigone-CIREL)
- **M. Le Mentec** : « Pratiques capacitantes des demandeurs d'emploi à l'ère de la dématérialisation » (MCF SE, Université de Picardie Jules Verne, CAREF (EA 4697))

***Symposium 2 : « Digitalisation du champ de l'insertion, pratiques d'accompagnement et logiques de professionnalisation à l'œuvre »**

- **M. Vermeulen** : « Conception de jeux sérieux par les formateurs et enseignants, le cas de la formation initiale de jeunes adultes » (LIP6, UPMC, Sorbonne Universités – Doctorant IMT Lille Douai – Ingénieur EIAH et TICE)
- **N. Lavielle-Gutnik** : « L'usage du numérique par des publics faiblement qualifiés comme révélateur des enjeux de professionnalisation et de professionnalisme des formateurs » (MCF SE– Université de Lorraine, LISEC - Laboratoire Inter-université en Sciences de l'Education et de la Communication (EA 2310)
- **L. Lima** : « L'informatisation de l'insertion au prisme des outils de l'expertise sur autrui » (CNAM, Lise - UMR CNAM-CNRS)

Au travers de ces multiples manifestations scientifiques, l'équipe de recherche LES a pu **tisser de nombreux liens** avec des chercheurs d'horizons et de disciplines diverses (SE et disciplines proches : SIC, sociologie, psychologie cognitive, informatique, arts numériques), tous également intéressés par la question de la digitalisation. Le **réseau et la dynamique scientifique** ainsi constitués sont porteurs de **perspectives** de **coopérations** et de **publications** enthousiasmantes.

Au cours du processus, nous avons régulièrement manifesté à ces chercheurs notre souhait de coordonner et co-réaliser **un ouvrage scientifique** à l'issue de la recherche pour approfondir les échanges initiés dans ce cadre en disposant d'un recul temporel favorable à la mise en perspective des résultats. Nombre d'entre eux sont d'ores et déjà partants.
Comme nous l'avons vu dans le point dédié aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet, nous déplorons – faute d'avoir anticipé la date de fin de convention comme limite pour effectuer des dépenses, de ne pouvoir disposer de moyens pour faciliter sa réalisation (pourtant initialement budgétés sur la ligne « valorisation »).
Ce projet d'ouvrage reste pour autant **une priorité** que nous nous efforcerons de mettre en œuvre à l'issue de la recherche.

Ces actions de valorisation ont, en outre, participé à **rendre visible**- au niveau de la communauté scientifique nationale, **le soutien régional** apporté **à la recherche et à l'innovation**. C'est d'ailleurs les retombées du projet propres à ces aspects que nous allons aborder au point suivant.

2) Sur le plan du rayonnement

Mise en visibilité des politiques régionales de recherche et d'innovation

La **dimension partenariale** du projet a favorisé la mise en visibilité des politiques régionales de **soutien** à la **recherche** et à **l'innovation**.
En effet, les concepteurs de Skilpass (**ID6**) ont régulièrement, dans leurs activités de **diffusion** et de **commercialisation** de leur dispositif, organisé des **rencontres** avec les acteurs économiques et les professionnels de la jeunesse auxquelles ils associaient systématiquement l'équipe de recherche.
ID6 a également candidaté et été **primé** pour Skillpass en tant que dispositif innovant.
Cette dynamique de communication entretenue tout au long du projet, autour du dispositif et de la recherche, a ainsi largement contribué à véhiculer une image valorisant **l'intérêt pour l'innovation sociale, technique, économique et scientifique –** de la **Région**.

Présentation du projet lors de manifestations organisées en direction d'acteurs professionnels

Au titre des **communications** réalisées en direction des **acteurs économiques et sociaux**, nous pouvons citer les éléments suivants :

- Présentation du **projet de recherche** aux membres du **réseau AROFESEP,** à deux reprises, lors de leurs rencontres annuelles (AG/cérémonie des vœux de janvier) : les 26/01/15 (F. Bros) et 29/01/16 (I. Boanca-Déicu).

- Participation à la journée de **restitution finale du projet Skillpass**, organisée par ID6 le 29 novembre 2017, dans ses locaux, à la Grappe à Lille et dans le cadre de la semaine régionale « **Les rencontres de la recherche et de l'innovation** ». Présentation de la recherche et de ses résultats intermédiaires à cette occasion (F. Bros).

- **Présentation des résultats de la recherche** (F. Bros) lors d'une matinée - rencontre avec des acteurs économiques et professionnels de la jeunesse, organisée par ID6 dans le cadre de la « **Digit Week** », le 6 juin 2018 dans ses locaux à la Grappe - Lille.

Au-delà du rayonnement, ces multiples rencontres ont permis **d'informer** et de **sensibiliser** les **professionnels** (intervenants sur les territoires régionaux dans le champ de l'insertion dans différents domaines d'intervention (orientation, prescription, accompagnement, formation…), professionnels du champ technologique…) à la dimension **d'innovation pédagogique** (multimédia éducatif) reliée aux pratiques d'accompagnement socioprofessionnel.

Renforcement de l'image régionale via les prix récompensant les projets innovants

L'obtention du trophée « Force Awards Hauts-de-France 2017 » qui récompense la coopération entre chercheurs et projet innovant participe de cette valorisation. ID6 a candidaté pour Skillpass et a reçu le prix, le 23 novembre 2017 à Marcq-en-Barœul.

ID6 a également candidaté au **trophée de la FP** (FPSPP) « **technologies territoriales** » et auprès de la **fondation EDF** dans le cadre d'un partenariat avec **l'ONISEP**.

La mise en synergie des démarches de promotion et de valorisation portées par les partenaires Trigone-CIREL et ID6 a ainsi **impacté positivement** sur l'image de la Région en tant qu'acteur partie-prenante de l'innovation et de la recherche, au travers du soutien apporté à ce projet.

Prise en compte des préoccupations de Développement Durable

Les orientations du programme ARCIR prévoyaient que les moyens soient quasi-exclusivement dédiés à des **charges de personnel** et des **dépenses de fonctionnement** (dans l'optique de prioriser le soutien à la création d'activité et non l'achat de matériel). Aussi, les moyens en matériel mobilisés pour le projet se sont limités à l'achat de petit matériel, strictement nécessaire à la mise en œuvre de la recherche[10].

Les dépenses ont ainsi en grande partie dédiées aux **frais de personnels** (vacations techniques et contrats à temps partiels d'IGR).
Outre les **compétences en matière de recherche** développées par les deux ingénieures de recherche recrutées dans ce cadre, il importe de souligner, dans ce volet du bilan dédié à la dimension de développement durable, que ces contrats ont permis de maintenir ces jeunes docteures dans une **dynamique scientifique** et d'**accéder** par-là à des **emplois stables dans l'enseignement supérieur**.

[10] Il s'agit de matériel d'enregistrement (dictaphone et disque dur externe) et de logiciels de retranscription pour la réalisation des enquêtes, d'un ordinateur portable pour équiper l'IGR recrutée pour la recherche, de documentations et ouvrages scientifiques.

Elles ont pu, au cours et/ou à l'issue de cette période transitoire, préparer et candidater à des postes d'enseignants-chercheurs.

Ioana Boanca-Déicu a ainsi été recrutée en tant que **maître de conférences** au département SEFA de **l'université de Lille** en septembre 2017 et sera titularisée en septembre 2018.

Katell Bellegarde a réussi son audition au poste de **maître de conférences à l'ESPE de Lille** en juin 2018. Son recrutement interviendra en septembre 2018.

Partie 2 : Présentation des résultats par axes de recherche

CHAPITRE 1 : APPRENDRE ET JOUER (F. BROS & N. AÏT-ABDESSELAM)

Ce chapitre porte sur l'axe de recherche relatif aux **pratiques d'apprentissage des jeunes** adultes en parcours d'insertion. Plus précisément, il rend compte des résultats obtenus concernant les **relations établies entre apprendre et jouer** par les jeunes adultes rencontrés lors de la recherche (étude de la dimension ludique de Skillpass).
Rappelons que dans cet axe, nous nous sommes fixés l'objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Apprendre par le jeu (et par le jeu vidéo) relève-t-il du **mythe** ou de la **réalité** ?
- Peut-on parler **d'apprentissages « augmentés »** par leur **instrumentation** technologique et plus spécifiquement **vidéo-ludique** ?
- Dans quelle mesure **l'approche ludique** (et vidéo-ludique) est un **moyen pédagogique adapté** aux difficultés d'apprentissage et d'insertion rencontrées par ces jeunes adultes ?

L'exposé de ces résultats s'organise en trois points : nous revenons tout d'abord sur la manière dont on a posé le problème et les référents théoriques mobilisés formant notre cadre d'interprétation et d'analyse.
Nous présentons ensuite la démarche d'enquête par Bilans de Savoir (BdS) menée sur les terrains d'expérimentation de Skillpass, ainsi que la population de référence.
Dans un troisième point, nous exposons les résultats concernant la place occupée par le ludique dans les pratiques d'apprentissage de ces jeunes en parcours d'insertion.
Dans ce point, nous rendons compte de l'état des lieux de leurs Rapports au Savoir (RAS) réalisé en temps 1 de l'enquête. Nous abordons ensuite les rapports au jeu de Skillpass des enquêtés. Après avoir exposé la démarche d'enquête par entretiens individuels et la population propres à ce deuxième temps d'enquête, nous présentons les profils de rapports à l'expérience de jeu des jeunes (enthousiastes vs sceptiques). Enfin, nous traitons de la mise en relation des profils de RAS et de rapports à la dimension ludique de Skillpass réalisée en vue de mettre à jour les facteurs explicatifs des rapports contrastés constatés en la matière.

1) Problème posé et référents théoriques

Nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle **l'approche ludique** serait « la » **solution aux difficultés d'apprentissage et d'insertion rencontrées par les jeunes adultes**. Les présupposés de cette hypothèse sont les suivants :

- Apprendre par le jeu opérerait une **rupture avec les formes scolaires** /de formation vis-à-vis desquelles ces publics sont réfractaires (informel vs formel).
- Le jeu contribuerait à **lever les obstacles** à l'apprendre et serait **source de motivation** dans leur parcours d'insertion.

- Au-delà du jeu**, l'usage des technologies en lui-même serait ludique et mobilisateur**. Cet usage suppose en outre, la mise en œuvre de pratiques d'apprentissage **autonomes** chez les sujets.
- Apprendre par le jeu et les technologies irait ainsi à l'encontre de représentations de **l'apprentissage comme épreuve** (ou dépassement d'obstacles).

Autre élément de problématisation : Skillpass, solution vidéo-ludique, est présenté comme « une machine » à produire un certain type de rapport au savoir, en ce qu'il est censé :

- Développer et favoriser un travail en **autonomie**
- Développer la **compétence réflexive**
- Favoriser les modes d'apprentissage **informels** ou semi-formels (par le jeu et les technologies)
- Contribuer à la **mobilisation** des sujets par rapport à leur insertion professionnelle
- Reposer sur un outillage technologique, « innovant », **attirant** et mobilisateur.

Pour savoir si l'approche ludique était un moyen pédagogique adapté aux difficultés d'apprentissage et d'insertion rencontrées par les jeunes adultes, nous avons procédé en deux temps :

- Nous avons d'une part cherché à savoir **comment ils apprenaient** et **ce qu'ils apprenaient** au travers de l'état des lieux et de la qualification de leurs **rapports au savoir** (RAS) et observant la **place** qu'occupaient **le jeu/le ludique** dans leurs pratiques d'apprentissage.
- D'autre part, nous avons cherché à apprécier le **regard** qu'ils portaient **sur l'expérience de jeu** du point de vue de sa ludicité et tenté d'identifier les *facteurs déterminants* de leurs appréciations différenciées du jeu.

Cet ensemble problématique met en jeu un certain nombre de concepts que nous avons choisi d'articuler. Tout d'abord, celui de **rapports au savoir** (RAS). Ce concept est défini par B. Charlot comme : *« l'ensemble de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir » (B. Charlot, 1999 : p. 3).*

B. Charlot repère trois dimensions du rapport au savoir :

- Epistémique (conception de ce qu'est apprendre)
- Identitaire (conception de soi comme apprenant)
- Sociale (cadres sociaux de l'apprentissage)

Pour mettre à jour et identifier la nature des RAS, nous nous sommes également appuyées sur le concept **d'apprenance** qui fait écho à celui de rapport au savoir. L'apprenance renvoie en effet à un **type particulier de RAS qui correspond à la digitalisation**. Elle est d'ailleurs présentée par P. Carré comme un « nouveau RAS », en prise avec le cadre formé par la « société cognitive » : *« la société de l'information (constat) évoluant vers une société cognitive (hypothèse) implique une transformation du rapport au savoir, prédisposant à l'engagement en formation et en apprentissage. C'est cette nouvelle attitude que nous nommons apprenance » (P. Carré, 2006 : p. 5).*

L'apprenance nous a intéressées à double titre car elle nous procurait un point de repère pour situer les RAS des jeunes rencontrés, mais aussi parce qu'elle correspond au type de RAS que Skillpass est supposé favoriser. Elle est définie par P. Carré, comme : *« un ensemble stable de **dispositions** affectives, cognitives et conatives **favorables à l'acte d'apprendre** dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (P. Carré, 2006, p. 5).*

Il repère également trois dimensions de l'apprenance (P. Carré, 2016) :

- Les **dispositions** (à apprendre) / attitudes (cognitive, affective, conative)
- Les **pratiques** (apprenantes) : expérientielles, i.e. : autonomes, réflexives, informelles & intentionnelles, incidentes ou implicites
- Les **situations** (contextes), types d'environnements, niveaux de formalisation et formateurs.

La notion de **Serious Game** ou **jeu sérieux** est un autre concept en jeu dans notre problématique. Les définitions qui en sont données soulignent qu'il s'agit d'un objet **croisant** et **combinant** les dimensions **ludiques** (de divertissement) et **sérieuses** (dans une visée utilitaire) :

« Jeux vidéo qui ont pour vocation à la fois de divertir, mais aussi d'avoir une autre utilité » (Fenouillet, Kaplan, Yennek, 2009).

Ces **objets** pouvant être **technologiques** ou **non** :

« Dispositif, numérique ou non, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects utilitaires (« Serious ») tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu, vidéo-ludique ou non, (« Game »). Une telle association vise une activité ou un marché s'écartant du seul divertissement » (Alvarez, Djaouti, Rampnoux, 2016, p. 17).

Il s'agit d'un **concept problématique**, qui fait office d'empêcheur de penser l'apprentissage par le jeu.
En effet, il est présenté comme un **levier d'apprentissage « augmenté »** : On observe un engouement pour ce qui apparaît comme un **ressort pédagogique alternatif** aux modes d'apprentissage « classiques », au service d'un « apprendre autrement » privilégiant des modes d'accès au savoir informels (G. Brougère, 2005). Mais, ces discours sont portés par les acteurs des industries culturelles dont les **intérêts** sont plus **économiques** que pédagogiques (M. Lavigne, 2016).

C'est une **notion oxymore**, il existe une dualité, un **paradoxe** inscrit dans la notion même : jouer peut-il être sérieux ? Apprendre peut-il passer par le jeu ? De plus, le jeu et l'attitude ludique ne se résument pas à l'objet, ne se décrètent pas (« le game ne fait pas le play »).

De par ces caractéristiques, cet objet réactive les questions relatives aux **conditions de possibilité de l'apprentissage par le jeu** : qu'elles soient relatives aux liens entre immersion et apprentissage ou aux conditions de transfert des connaissances.

2) *Méthode et population enquêtée*

Avant d'aborder à proprement parlé les résultats concernant la place du ludique dans les pratiques apprenantes, nous revenons sur les **aspects méthodologiques**.

Modalités d'enquête : technique mobilisée

Pour enquêter, nous avons mobilisé une technique particulière qui est celle du **Bilan de Savoir (BdS**).
Le bilan de savoir est un instrument de recueil d'informations qualitatives sur la relation entretenue avec l'apprentissage et le sens que le sujet y accorde. Cet instrument a été mis en œuvre par Bernard Charlot et son équipe dans le cadre d'une recherche portant sur le rapport au savoir de collégiens (B. Charlot, 1999). Dans cette enquête, il était demandé aux enquêtés de réaliser un bilan de leurs savoirs par écrit.
Charlot note que ces bilans de savoir ne nous disent rien de ce qu'a appris (objectivement) la personne mais nous permettent de voir ce qui, pour elle, présente suffisamment d'importance, de sens et de valeur pour être évoqué par écrit. Même si la littérature scientifique fait état de différentes modalités de collecte de données relatives au concept de rapports au savoir, le bilan de savoir reste l'instrument le plus utilisé. Cet instrument a ainsi été repris et adapté depuis par d'autres chercheurs dans des contextes similaires (on se situe majoritairement dans le contexte scolaire). On trouve ainsi plusieurs formats de bilans de savoir allant de la consigne ouverte avec le recours à quelques questions très larges, parfois une seule, jusqu'à une consigne semi-guidée accompagnant le sujet dans la rédaction de son bilan de savoir.

Suite à une enquête test auprès d'un groupe de jeunes en mission locale, nous avons choisi d'adapter cet instrument de recueil de données afin de le rendre plus convivial, plus simple d'utilisation et d'accompagner les jeunes dans la rédaction de cet écrit. Nous nous sommes appuyées sur les travaux de Beaucher, Beaucher et Moreau (2012) pour penser **un bilan de savoir sous une forme semi-guidée**. On peut qualifier cette trame de bilan de savoir de composite dans le sens où l'outil articule différentes techniques de recueil (questions guidées, ouvertes, mots inducteurs, partie informative). Notre adaptation de cet instrument comprend **quatre parties** :

La **première partie du bilan de savoir** se présente sous la forme d'un tableau où les jeunes ont été invités à dresser une liste de leurs apprentissages significatifs ; ces **situations de savoir** étant aussi bien liées aux sphères professionnelles, scolaires que personnelles. Ils devaient ensuite préciser **où** ils avaient appris, avec **qui**, avec **quoi** et pour quels **motifs**…
On leur a aussi demandé de qualifier ces apprentissages en fonction de leur **importance** (important/non important), du **plaisir**/déplaisir qu'ils leur associaient (agréable/désagréable) et de leur **utilité** (utile/non utile).

Depuis que je suis né(e), j'ai appris beaucoup de choses…

Quoi ? (Ce que j'ai appris)	Avec qui ou avec quoi ?	Où ? (à quel endroit ?)	Pour quoi ?	Ce que j'en pense…			Quelques précisions sur cette expérience…
				I / N	☺ / ☹	∪ / ∩	

La **deuxième partie du bilan** compte quatre questions ouvertes à développement court pour situer la nature de leurs rapports au savoir. Les jeunes ont été interrogés sur la signification qu'ils accordent au terme « apprendre » (dimension épistémique), sur la façon dont ils se perçoivent comme apprenant (dimension identitaire), sur les éventuelles évolutions de leurs rapports au savoir (dimension temporelle) et enfin sur leurs attentes et projets actuels (dimension sociale).

Lieu / Dispositif / Date

Qu'est-ce que ça veut dire apprendre pour moi ?

_____
_____
_____
_____
_____

Comment je me définis en tant que personne qui apprend ?

_____
_____
_____

La **troisième partie** se propose de comprendre les associations qu'ils font entre différents termes liés à l'apprendre et au savoir. Il s'agissait pour eux d'associer librement trois termes à chacun des mots inducteurs ci-dessous (illustration à partir de la copie du support d'enquête).

Lieu / Dispositif / Date

Notez 3 mots que vous associez à…

Apprendre : _____ _____
Profs : _____ _____
Compétence : _____ _____
Savoir : _____ _____
Ecrire : _____ _____
Formation : _____ _____
Ecole : _____ _____
Formateur : _____ _____

Chaque bilan de savoir était accompagné d'une **fiche de renseignements** permettant de dégager les caractéristiques individuelles des enquêtés.
Nous avons ainsi recueilli des informations concernant leurs caractéristiques sociodémographiques, scolaires/de formation et professionnelles du point de vue de leurs : âges, sexes, situations familiales, âges de fin de scolarité, dernière classe suivie, détention ou non d'un diplôme et type de diplôme obtenu, expériences de formation, nombres et types de formation suivies, expériences professionnelles, nombres d'emplois occupés, types de contrats, durée totale d'expérience professionnelle, expériences de stage, nombre de stages réalisés, durée totale de ces stages, durée de la recherche d'emploi.

Quelques informations complémentaires vous concernant…

Prénom : ……

Vous êtes : ☐ Un homme ☐ Une femme

Votre âge : …… Ans.

Vous êtes : ☐ Célibataire ☐ En couple

Vous avez des enfants? ☐ Oui ☐ Non

A quel âge avez-vous quitté l'école ? ……

Quelle est la dernière classe que vous avez suivie ? ……

Avez-vous un diplôme ? ☐ Oui ☐ Non

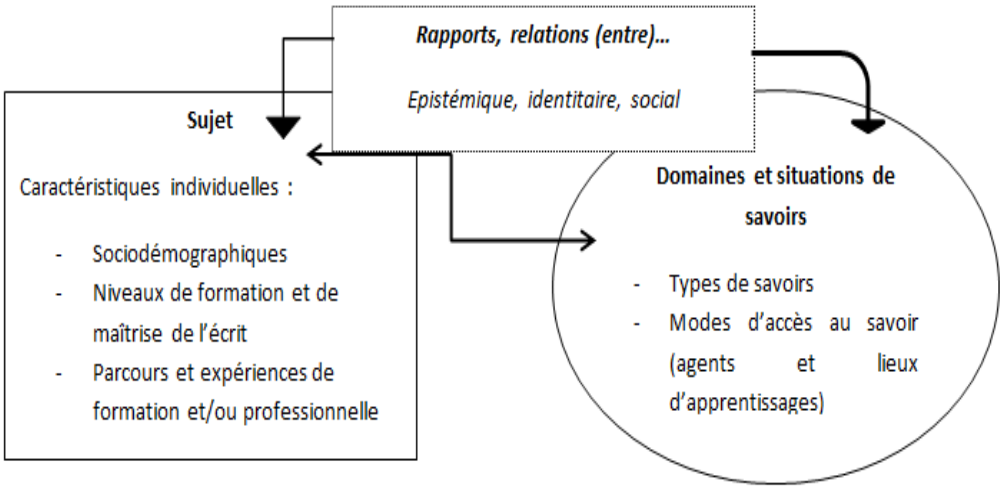
Si oui, lequel ? ……

Avez-vous déjà suivi une/des formation(s) avant celle-ci ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien ? ……

Le Bilan de Savoir nous a permis d'opérationnaliser le concept de RAS et de le paramétrer dans ses dimensions constitutives : variables relatives au sujet (caractéristiques individuelles), aux domaines de savoirs considérés (types de savoirs et modes d'accès) et celles relatives aux rapports qui s'établissent entre les deux : relations épistémiques, sociales, identitaires… (Cf. Annexe n°2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des RAS).

Représentation schématique du concept de Rapports Au Savoir



Modalités d'enquête : déroulement et terrains

L'enquête par bilan de savoir a été mise en œuvre de **février à mai 2017**. Les passations étaient réalisées individuellement au sein du collectif et nous avons accompagné les jeunes dans le travail de renseignement des bilans de savoir (explicitations et reformulations des consignes, encouragements à compléter le document jusqu'au bout, aide à la rédaction au besoin).
Nous avons pu recueillir **43 bilans de savoirs sur 4 terrains** et auprès de 5 groupes, au sein des trois réseaux partenaires de l'expérimentation Skillpass (2 groupes AROFESEP = 21 jeunes, 2 groupes E2C = 15 sujets, 1 groupe ML = 7 enquêtés).
Ces derniers mettaient en œuvre **quatre dispositifs d'insertion** (Garantie jeunes, E2C, Formation Préparatoire à l'Apprentissage pour publics IME, Compétences Clés…).

Déploiement de l'enquête par bilans de savoir, terrains/dispositifs

Terrain	Nombre de BdS	Réseau	Dispositif
ML 4	7	Mission Locale	Garantie Jeune
E2C	8	E2C	E2C
	7		
OF/EP4	12	AROFESEP	FPA-IME
OF/EP5	9		Compétences clés
Total	**43**		

Population de référence

Dans ce point, nous ne reprenons pas l'ensemble des caractéristiques individuelles des jeunes en parcours d'insertion ciblés par Skillpass et rencontrés dans le cadre de l'enquête par bilans de savoir, mais nous nous centrons sur celles qui présentent un intérêt du point de vue de l'analyse.

Nous avons rencontré **43 sujets : 22 femmes** et **21 hommes,** âgés **de 17 à 55 ans**. Cette population est **majoritairement composée de jeunes adultes** (26 personnes de 18-25 ans), également répartie entre les hommes et les femmes (13 /13).

Caractéristiques sociodémographiques de la population, sexes/tranches d'âges

Tranches d'âges	Femmes	Hommes	Total
Mineurs (moins de 18)	3	7	10
Jeunes adultes (18-25)	**13**	**13**	**26**
Adultes (25 et +)	6	1	7
Total	**22**	**21**	**43**

Trois groupes d'âges sont représentés : **les jeunes adultes**, **les mineurs et les adultes**. La présence de ces populations est liée à trois cadres d'apprentissages différents.
La population de jeunes adultes se trouve majoritairement dans les réseaux de la **ML** et de l'**E2C,** mettant en place des dispositifs qui leur étaient dédiés (GJ, E2C).
Viennent ensuite **les mineurs** (10 personnes / 23,26%), **majoritairement de sexe masculin** (7 sur 10). Cette « sous-population » de mineurs est liée à une passation réalisée dans un Organisme de formation de l'AROFESEP (OF/EP1) proposant un dispositif spécifique visant une transition vers le milieu ordinaire de jeunes scolarisés en éducation spécialisée, via l'apprentissage **(FPA IME)**.
Notons également la présence de **7 adultes** (dont 6 femmes) dans la population (soient : 16,28% de la population, âgés de 27, 30, 32, 35, 47, 53 et 55 ans), présence liée à une passation réalisée dans un organisme de formation du réseau AROFESEP (OF/EP2) mettant en œuvre un dispositif **Compétences clés (tous publics)**.

Caractéristiques de la population, terrain/réseau et types d'âges

N %L +	Adultes (+25)	Jeunes Adultes (18/25)	Mineurs (-18)	S/LIGNE
AROFESEP	**7 33% +++**	4 19% ---	**10 48% +++**	21 100%
E2C	--	**15 100% +++**	---	15 100%
ML		**7 100% ++**		7 100%
S/COLONNE	7 16%	26 60%	10 23%	43 100%

Avec 3 correction(s) de Yates, Khi2 = 18,19 pour 4 d.d.l. s. à .01 : Effet V = 0,460, important

Les publics rencontrés sont **peu qualifiés** et **peu scolarisés**.
On dénombre presqu'**autant** d'enquêtés **diplômés** (22 personnes) **que non diplômés** (21 personnes). 8 personnes sont titulaires du CFG. Il y a autant d'enquêtés titulaires du brevet des collèges (6 sujets) que de diplômes professionnels (5 CAP et 1 BEP). Sur l'ensemble de la population, une seule enquêtée a obtenu le baccalauréat (+ le BEP). Une personne déclare le B2I comme diplôme obtenu.

Profils scolaires et de formation de la population : diplômes et types

Type de diplôme obtenu		Nombre d'enquêtés	
Sans		21	
Avec	B2I	1	22
	CFG	8	
	Brevet des collèges	6	
	CAP	5	
	BEP	1	
	BAC (et BEP)	1	
Total		**43**	

L'observation des **niveaux de qualification** met en évidence une part majoritaire de personnes de **niveau 6 et 5 bis** dans la population (36 sujets au total). 6 personnes relèvent du **niveau 5** en ayant validé des diplômes de l'enseignement professionnel (CAP et BEP). Une seule enquêtée relève d'un niveau 4.

L'accompagnement des passations et l'analyse des écrits produits par les enquêtés permet d'affiner la connaissance des profils des enquêtés en terme de **niveaux de maîtrise de l'écrit**. D'une part, 11 jeunes sur 43 ont eu besoin d'une aide des enquêteurs pour compléter leurs bilans (on peut donc supposer qu'environ 1/4 de la population a des difficultés à l'écrit). Par ailleurs, l'analyse des écrits recueillis via les BdS, au regard du référentiel de formation linguistique de base, montre que **33 jeunes présentent des difficultés vis-à-vis de l'écrit et relèvent de la maîtrise des savoirs de base**.

Les jeunes enquêtés ont **peu d'expérience professionnelle.** 17 d'entre eux ont déjà travaillé, contre **26** qui n'ont **aucune expérience professionnelle**. Ceux qui ont déjà travaillé ont le plus souvent occupé **un seul emploi** (7 sujets sur 17). Les durées totales d'activité professionnelle déclarées sont logiquement assez courtes (moins d'un an pour 8 sujets/17).

Expériences professionnelles des enquêtés

Expérience professionnelle	Nombre d'enquêtés
Avec expérience professionnelle	17
Aucune expérience professionnelle	**26**
Total	43

Les **expériences de stages** sont, elles, **nombreuses** : **39 enquêtés sur 43** déclarent avoir déjà réalisé **un ou plusieurs stages**. Les durées totales estimées de ces expériences déclarées par les jeunes s'échelonnent de moins d'un mois (15 sujets) à plus de 6 mois (18 sujets). Ils semblent avoir réalisé de nombreux stages : 31 sujets (sur 39 au total) déclarent avoir effectué entre 2 et 10 stages (23 d'entre eux déclarent de 2 à 5 stages et 8 sujets déclarent 5 à 10 stages).

Expériences de stages des enquêtés

Expérience de stage	Nombre d'enquêtés
N'a jamais réalisé de stage	2
A réalisé un ou plusieurs stages	**39**
NR	2
Total	43

3) Résultats : Apprendre par le jeu, mythe ou réalité ?

Ces aspects méthodologiques posés, nous exposons à présent les résultats concernant la **place du ludique dans les pratiques apprenantes** basés sur les questions spécifiques suivantes auxquelles nous nous sommes proposé de répondre :

- Quels sont les **objets** d'apprentissage dominants dans leurs expériences de savoir ? Quels sont les apprentissages significatifs pour eux (domaines de savoirs) ?
- Quels sont les **moyens** qu'ils privilégient pour apprendre ? (acteurs, environnements d'apprentissages…)
- Quels sont leurs **motifs** principaux d'apprentissage ?
- Et, quelle est la **place du « ludique »** dans ces pratiques ?

Afin de savoir si le **jeu était un objet d'apprentissage dominant/privilégié** pour les jeunes, nous avons recensé et classé les **296 situations d'apprentissages déclarées dans les BDS**.

Nous avons procédé en deux temps pour catégoriser ces savoirs. Dans un premier temps, nous nous sommes appuyées sur la classification établie par B. Charlot et son équipe, comprenant 14 types de savoirs (B. Charlot, 1999 : pp. 355-357). Nous avons ensuite procédé à des regroupements afin d'établir une classification comprenant **six catégories de savoirs** :

- Les apprentissages liés à la vie quotidienne (**AVQ**)
- Les apprentissages liés aux loisirs et ludiques (**ALL**)
- Les apprentissages intellectuels et scolaires (**AIS**)
- Les apprentissages relationnels et affectifs (**ARA**)
- Les apprentissages liés au développement personnel (**ADP**)
- Les apprentissages professionnels (**A Pro**).

A noter les biais inhérents à l'utilisation des classifications : d'une part, la catégorisation des savoirs reste problématique du fait que les frontières entre les types de savoirs sont poreuses, floues… et d'autre part, parce que les regroupements de savoirs peuvent différer d'une classification à l'autre.

Ceci dit, la catégorie de savoirs la plus fréquemment déclarée par les enquêtés est celle que nous avons nommée **AVQ : Apprentissages liés à la Vie Quotidienne** (avec 70 occurrences, soit 23,65% des situations de savoir recueillies). Elle comprend les 3 catégories de savoirs identifiées par Charlot que sont : les savoir-faire spécifiques (conduire, bricoler, s'occuper d'animaux, jardiner, trouver un logement… = 30 occ. /70), les tâches familiales (faire à manger, s'occuper des enfants, faire le ménage… = 21 occ. /70) et les savoirs /savoir-faire de base (marcher, parler, se laver… = 19 occ. /70).

La **deuxième catégorie de savoirs la plus fréquemment évoquée** par les enquêtés concerne les **apprentissages professionnels** (A. Pro). Les apprentissages de ce type sont cités 57 fois, ce qui représente 19,26% des situations de savoir collectées. Sont aussi bien évoqués le métier (menuiserie, agent d'entretien, l'infographie…), que les activités d'un métier (faire une vidange, servir des gens, conduire un 19T, poser du placo…), ou les études (ou diplômes), les savoirs et les comportements nécessaires pour exercer un métier (le permis CACES, être à l'heure, découpe de légumes…), ainsi que la recherche d'un travail/d'un métier (appeler les employeurs, chercher des stages, un contrat d'apprentissage…).

Domaines et situations de savoir : récapitulatif des types de savoirs déclarés[11]

Type de savoirs mentionnés (Nomenclature LES)	Nomenclature B. Charlot	Nb d'occurrences	Proportion
Apprentissages liés à la Vie Quotidienne	Savoirs spécifiques	30	10,14%
	Tâches familiales	21	7,09%
	Savoirs et savoir-faire de base	19	6,42%
Sous-total AVQ		**70**	**23,65%**
Apprentissages Professionnels	Apprentissages Professionnels	57	19,26%
Sous-total A. Pro		**57**	**19,26%**
Apprentissages Intellectuels et Scolaires	Activités intellectuelles et scolaires	53	17,91%
Sous-total AIS		**53**	**17,91%**
Apprentissages liés aux Loisirs, Ludiques	Loisirs, activités ludiques	17	5,74%
	Activités physiques, sportives	13	4,39%
	Activités artistiques	12	4,05%
Sous-total ALL		**42**	**14,19%**
Apprentissages Relationnels et Affectifs	Apprentissages Relationnels et Affectifs	41	13,85%
Sous-Total ARA		**41**	**13,85%**
Apprentissages liés au Développement Personnel	Développement Personnel	29	9,80%
	Politique, société, idéologie, religion	2	0,68%
Sous-Total ADP		**31**	**10,48%**
Autres	Expressions tautologiques (hors AIS)	2	0,68%
	Rien	0	0,00%
	Autres	0	0,00%
Sous-total Autres		**2**	**0,68%**
TOTAL		**296**	**100,00%**

La **troisième catégorie de savoirs**, mentionnée 53 fois (soit 17,91% du total des occurrences), concerne les **apprentissages intellectuels et scolaires** (AIS). Dans cette catégorie, sont cités les apprentissages scolaires de base (lire, écrire, compter…), les disciplines scolaires - parfois simplement nommées (maths, anglais, informatique…) ou évoquées à travers des contenus (contraception, électricité, pourcentages…). Sont aussi cités les contenus abordés en formation d'adultes et/ou liés aux dispositifs d'insertion (faire un CV, concrétiser un projet professionnel…). Apparaissent également des expressions génériques et tautologiques (apprendre, les études, pas mal de choses…), des apprentissages méthodologiques (gérer mon temps, faire une seule chose à la fois…).

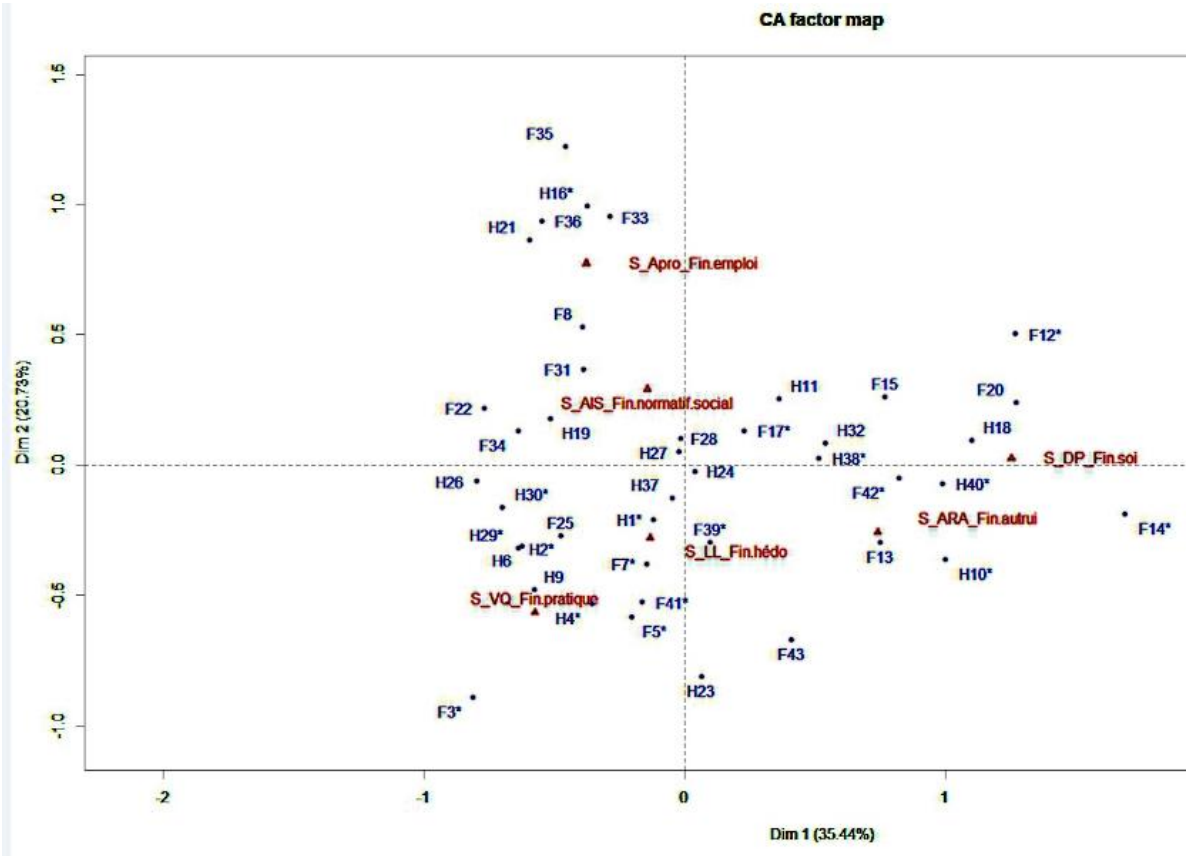
Les apprentissages liés aux loisirs et ludiques (ALL) qui nous intéressent arrivent en 4ème position. Ils sont cités à 42 reprises et représentent 14,19% du total des situations de savoir mentionnées. Ils recouvrent les loisirs et activités ludiques (faire du vélo, du roller, pêcher à la carpe, jouer à la wii…), des activités physiques et sportives (nager, faire du sport, jouer au foot, le judo…) ou encore des activités artistiques (dessiner, écrire des histoires, faire du théâtre, mixer…).

[11] Cf. docs joints : « BDS_tri-a-plat_savoirs », détaillant toutes les situations de savoir collectées.

La **cinquième catégorie de savoirs** la plus fréquemment déclarée par les enquêtés concerne les ARA (**apprentissages relationnels et affectifs**). Les apprentissages de ce type sont cités 41 fois, ce qui représente environ un huitième du total des situations de savoir mentionnées (13,85%).
Cette catégorie renvoie d'une part aux apprentissages relationnels et affectifs (41 occurrences sur 296). Ceux-ci recouvrent aussi bien la mise en conformité (politesse, respect, sérieux…), les relations d'harmonie (altruisme, sociabilité…), les relations de conflit (rapports à la critique, confiance à ne pas accorder à autrui…), la connaissance des gens et de la vie (importance de la famille, la vie…) ou encore la transgression (faire des bêtises, dire des gros mots…).

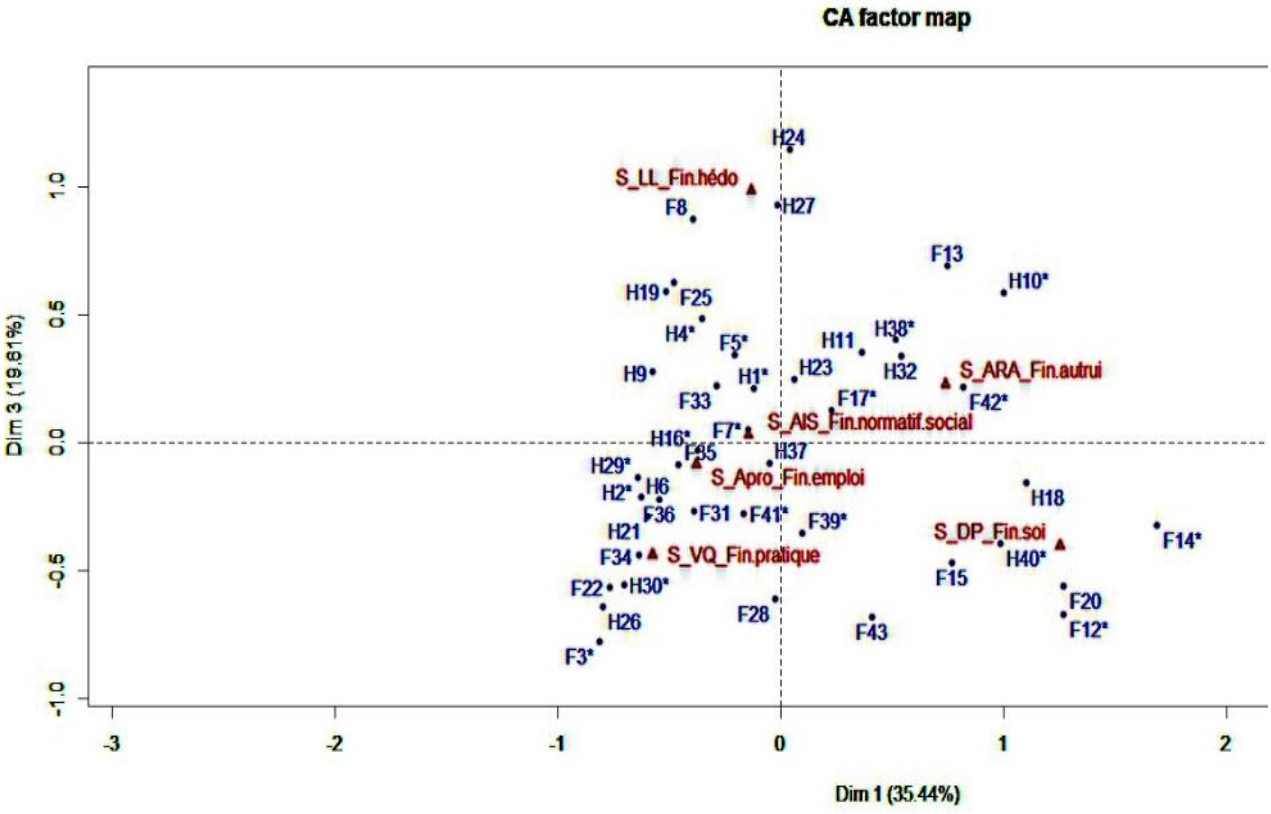
La **sixième catégorie de savoirs** la plus fréquemment déclarée par les enquêtés concerne les ADP : **apprentissages menés en matière de développement personnel** (31 occurrences = 10,48%). Ils recouvrent la confiance en soi et l'autonomie (être indépendant, ne rien demander à personne, se débrouiller seul…), la capacité à surmonter les difficultés (se canaliser, être fort(e), se contrôler, ne pas baisser les bras…) ou encore la capacité à bien vivre (profiter, s'amuser…). Cette catégorie renvoie aux apprentissages réalisés en matière de politique, société, idéologie et religion (2 occ.).

Nous avons ensuite procédé à **l'Analyse Factorielle de Correspondances** (AFC) des domaines de savoirs mentionnés par les enquêtés. Ce qui permet de repérer comment se distribue l'information relative à ces domaines. Elle met en évidence une opposition sur l'axe 1 (à 35% de l'information) entre les situations de savoir de type ARADP : Apprentissages Relationnels et Affectifs et liés au Développement Personnel (partie positive de l'axe) et les autres types de savoirs (partie négative). Ce qui laisse penser à une opposition entre des **finalisations fonctionnalistes et culturalistes**.



Sur l'axe 2, on relève une opposition (à 21% de l'information) entre les Apprentissages Professionnels (A. Pro) et les Apprentissages liés à la Vie Quotidienne (AVQ). Ce qui permet de spécifier et **distinguer, dans les apprentissages à visée fonctionnelle**, **ceux** qui sont **reliés** à **l'employabilité** et l'emploi, de **ceux** qui sont **liés à l'évolution et au développement personnels**.

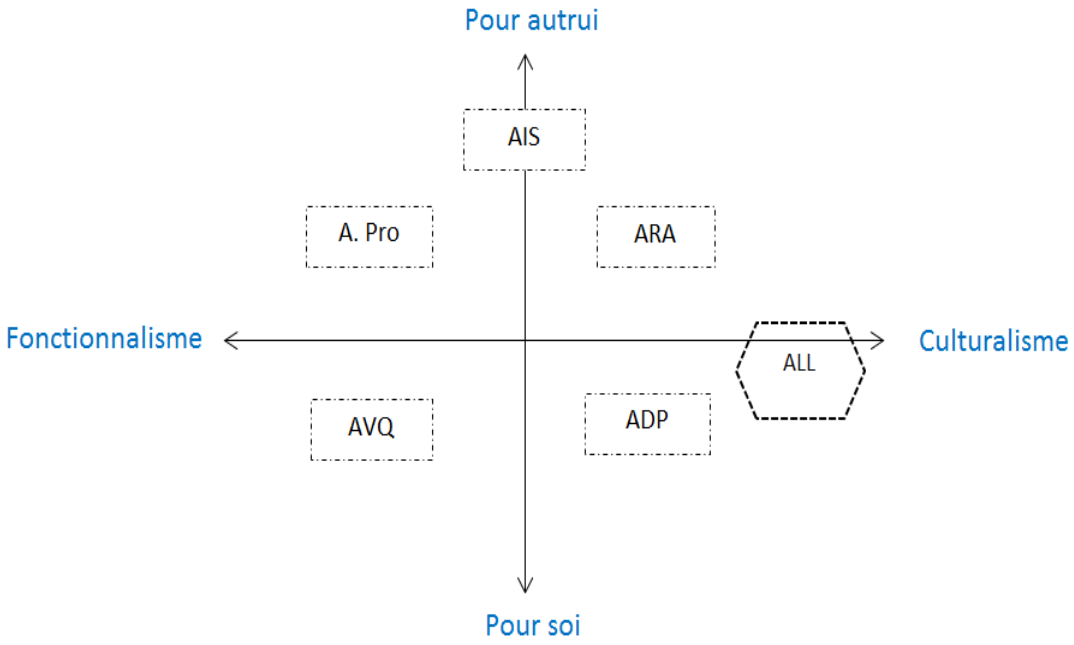
Enfin, on repère une opposition sur l'axe 3 (à 20% de l'information) entre les **Apprentissages liés aux Loisirs et Ludiques (ALL)** et tous les autres types de savoirs. Ce qui fait apparaître la s**pécificité de ce domaine de savoirs** par rapport à tous les autres.



L'AFC nous permet d'appréhender les domaines de savoir autrement qu'au travers de leur fréquence d'apparition ou en termes de nombre d'occurrences.

Les oppositions qu'elle révèle nous ont en premier lieu conduit à envisager la **distribution des domaines de savoirs dans la double perspective : de leur finalisation** (visée fonctionnaliste vs culturaliste) et **des modes de socialisation** dans lesquels ils s'inscrivent (pour autrui vs pour soi).
En second lieu, à **considérer le jeu comme un domaine « à part »**, un objet spécifique d'apprentissage et non dominant, non privilégié (apprendre, c'est sérieux ?).
L'AFC a aussi révélé que les Apprentissages Relationnels et Affectifs et ceux liés aux Développement personnel (**ARA et ADP**) apparaissaient comme des **domaines de savoir significatifs à visée non utilitaire** (au même titre que les Apprentissages liés aux Loisirs et Ludiques) et relevant des compétences transversales, ciblées par Skillpass.

Représentation schématique de la logique de positionnement des domaines de savoir



Dans le 2ème volet de résultats concernant la place du jeu dans les pratiques d'apprentissage des jeunes, Nous avons cherché à **saisir si le jeu représentait un moyen d'apprentissage pour eux** en observant leurs principaux **modes d'accès aux savoirs**.

Premièrement : **Avec qui ont-ils appris ?** Sur le plan social, les modalités d'apprentissage privilégiées sont de type **informel** (ils ont le plus souvent appris au sein de leurs **réseaux sociaux de proximité** : famille, amis, proches…) et en second lieu, **de manière autonome**, par eux-mêmes.
Ces modalités sont en prise avec les modes d'apprentissage propres au jeu. Les acteurs du monde scolaire et, plus globalement, ceux dont c'est la fonction première apparaissent comme peu significatifs des vecteurs sociaux d'apprentissage mentionnés.

Rapports au savoir, dimension sociale : vecteurs sociaux d'apprentissage

Réseau social d'apprentissage	Interlocuteurs / acteurs mentionnés	Nb de sit de savoir
Réseau social de proximité (relations informelles)	**Famille, amis, proches…**	**136**
Apprentissage autonome	**Soi-même, moi tout seul**	**47**
Acteurs du monde scolaire (relations formelles)	Professeur, prof, maîtresse…	42
Acteurs du monde de la formation (rel° +/- formelles)	Formateur(s), formatrice(s), conseiller(ères), intervenant(s)…	31
Acteurs du monde professionnel (relations peu formalisées)	Collègue(s), patron, tuteur, maître de stage	20
Mixtes (réseau social de proximité &…)	Autonome & réseau social de proximité	13
	Rés. soc. de proxi. & Act. du mde de la forma°	3
	Réseau social de proxi & Act. du monde scol.	2
	Réseau social de proxi & Act. du monde prof.	1
Total		**295**

Deuxièmement : **Où et dans quels cadres ont-ils appris** ? De la même manière, ce sont **les contextes non formels d'apprentissage** qui sont **surreprésentés**. Les contextes formels et semi-formels d'apprentissage occupent, quant à eux, une place mineure.

Modes d'accès aux savoirs : contextes d'apprentissage (lieux / niveaux de formalisation)

Niveaux de formalisation	Contextes d'apprentissage : lieux mentionnés	Total
Non formel	Milieu familial	**199**
	Cité, quartier…	
	Autres lieux (ailleurs, NR…)	
Semi-formel	Formation	37
	Milieu professionnel	
Formel	Ecole	35
Mixte	Plusieurs contextes mentionnés	14
Informel	Lieux informels (associations, clubs…)	10
TOTAL		**295**

Les **modes d'accès aux savoirs plébiscités font écho à ceux propres à l'apprentissage par le jeu et les technologies** (informels et autonomes). Ces manières d'apprendre valident en partie l'hypothèse selon laquelle les jeunes apprendraient mieux grâce au jeu (le ressort ludique serait un levier d'apprentissage).
Dans la mesure où la majeure partie des situations de savoir évoquées relèvent de l'informel et sont pratiquées en autonomie, on s'attendrait à ce qu'un support tel que Skillpass fasse écho aux modes d'accès aux savoirs privilégiés par les jeunes. Or l'effet n'est pas prégnant. On peut se demander si **les représentations du jeu reliées à ce qu'est apprendre (apprendre c'est sérieux) ne font pas obstacle à la mobilisation de ce ressort**.

3ème mode d'appréhension de la place du ludique dans leurs pratiques d'apprentissage : nous avons cherché à savoir si leurs **motifs d'apprentissage étaient reliés au ludique et au jeu**. Pour ce faire, nous leur avons demandé les raisons qui avaient motivé les apprentissages mentionnés dans les BDS.

Finalisation des apprentissages : A quoi ça sert ?

Type de motifs d'apprentissage mentionnés	Visée	Nb de situations	Total finalisations
Motif Opératoire Personnel	**Utilitaire (pour soi et/ou pour les autres)**	74	**151**
Motif prescrit		27	
Motif Opératoire Professionnel		50	
Motif Identitaire	Non utilitaire (pour soi et/ou pour les autres)	11	113
Motif Hédonique		37	
Motif Epistémique/Culturaliste		20	
Motif Socio-Affectif		45	
Motif indéterminé	Indéterminé	31	31
Total général		**295**	**295**

Nous avons procédé à une double lecture de ces motifs d'apprentissage en distinguant « **pour quoi** » et « **pour qui** » ils déclaraient avoir appris.

Le classement des différents motifs invoqués (à partir d'une adaptation de la typologie des motifs d'engagement en formation de Carré, 2006) fait apparaître que majoritairement, les jeunes apprennent dans une visée utilitariste : **151 situations de savoir sur 295 ont été motivées par des aspects utilitaires, fonctionnels** : « pour le travail », « pour s'insérer », « on me dit que c'est utile – il le faut », « ça m'est utile pour moi »…
Dans ce cas, les sujets ont tendance à employer le terme « pour » en réponse à la question posée : « Pour le travail », « pour se faire à manger », « pour me déplacer »…

Cet ensemble de visées s'oppose à une seconde catégorie de **motifs de type culturaliste** (motifs hédoniques, épistémiques, socio-affectifs) non directement reliés à une finalité utilitaire : c'est gratuit (ça ne sert à rien), c'est uniquement pour soi et pour les autres.
A noter que les propositions de ce type sont le plus souvent introduites par « parce que » (et non « pour ») : « parce que j'aime bien la peinture et que je suis intéressé », « parce que j'en avais besoin »

L'analyse des motifs d'apprentissage sous l'angle du « pour qui » montre, pour sa part, **une orientation plus personnelle, que sociale des motivations à apprendre**.

Finalisation des apprentissages : Pour qui j'apprends ? A qui ça sert ?

Type motifs d'apprentissage mentionnés	Visée	Nb de situations	Total finalisations
Motif Identitaire	**Pour soi**	11	**142**
Motif Opératoire Personnel		74	
Motif Hédonique		37	
Motif Epistémique/Culturaliste		20	
Motif Socio-Affectif	Pour les autres	45	122
Motif Opératoire Professionnel		50	
Motif prescrit		27	
Motif indéterminé	Motifs indéterminé	31	31
Total général		**295**	**295**

En synthèse de cette étude des motivations à apprendre chez les enquêtés, il apparaît que :

- La part des **motifs** d'apprentissage strictement **hédoniques** est **faible** (12,54% de tous les motifs évoqués).
- Les apprentissages semblent principalement motivés par leur **dimension utilitaire** (pour des utilités variées et plus ou moins prescrites).
- Les **motifs** d'apprentissage apparaissent plus largement **orientés vers soi** que vers autrui (distinction utilité sociale/utilité personnelle).
- La **dimension ludique n'apparaît pas déterminante dans leurs motivations à apprendre**.

Conclusion intermédiaire

L'étude du **rapport au jeu dans l'apprentissage**, qu'il en soit **l'objet**, le **moyen** ou le **motif** met ainsi en évidence que :

- Les objets d'apprentissage sont principalement liés à leur **utilité** (personnelle ou sociale).
- Le jeu n'est pas un objet d'apprentissage dominant, quand il l'est, il est finalisé par des motifs hédoniques (le jeu est un domaine spécifique non relié à la dimension sérieuse) : **opposition frivole/sérieux**.
- Les **savoirs à vocation culturaliste et/ou personnelle** apparaissent comme un **domaine de savoir privilégié** et sont conduits de manière **autonome**. Les publics manifestent un intérêt pour les apprentissages liés aux **compétences transversales** (préoccupation d'apprentissage en prise avec les compétences ciblées par Skillpass et « déterminantes de l'employabilité »).
- Les pratiques apprenantes se développent principalement dans des **contextes informels** avec différents **acteurs de proximité.**

Après avoir étudié la place du jeu dans leurs pratiques d'apprentissage, nous avons cherché à mettre à jour **leurs rapports à l'expérience de jeu proposée par Skillpass**.

Nous avons formulé le questionnement suivant en vue de saisir comment les enquêtés se représentaient l'expérience de jeu via Skillpass au regard de leurs pratiques d'apprentissage et de leurs rapports à l'apprendre :

- Les jeunes **se sont-ils amusés** en utilisant Skillpass ?
- Quels **regards** portent-ils sur l'expérience de jeu ?
- Ont-ils trouvé l'expérience **agréable**, **intéressante** / **désagréable**, **peu intéressante** ?
- Quelle **influence** a eu l'expérience ludique sur leurs **modes d'accès au savoir** et leurs apprentissages (et notamment les apprentissages visés par Skillpass, à savoir la compétence réflexive) ?
- **Comment expliquer l'adhésion ou le rejet de la dimension ludique** de Skillpass ?

Avant d'aborder les réponses obtenues à ces questions, quelques **éléments méthodologiques** concernant l'enquête menée à ce niveau.

Nous nous sommes appuyées sur des données issues **d'entretiens individuels** menés auprès de **18 jeunes** rencontrés **après leur utilisation du dispositif Skillpass**.
Ces 18 jeunes avaient déjà été rencontrés en amont de leur utilisation de Skillpass, ils font donc partie des 43 sujets sollicités lors de l'enquête par bilans de savoirs. Le tableau récapitulatif qui suit permet de repérer leur terrain d'origine.

Déploiement de l'enquête BdS & entretiens individuels T2 / terrains

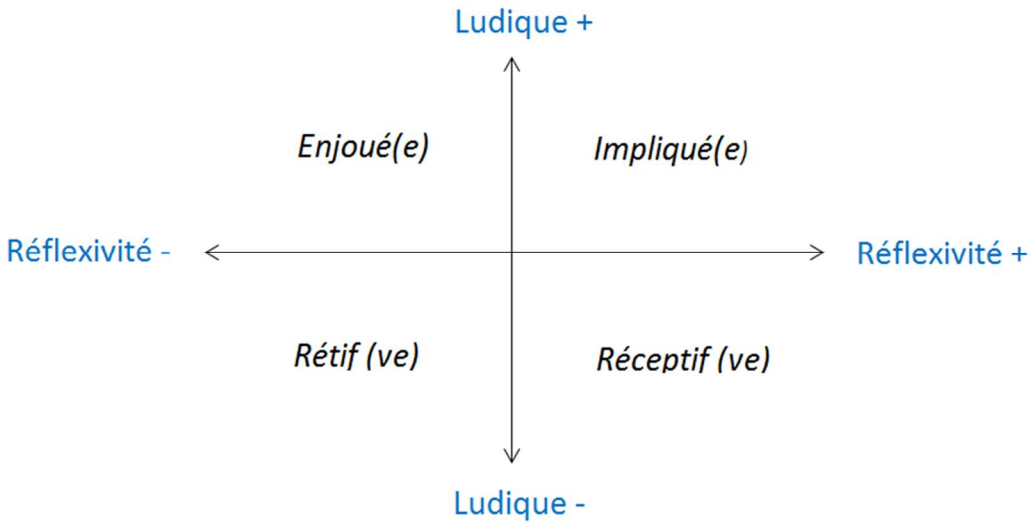
Terrain	Nombre de BdS	Nombre d'entretiens
ML	7	6
E2C	8	3
	7	5
OF1 AROFESEP	12	2
OF2 AROFESEP	9	2
Total enquêtés	**43**	**18**

Pour aborder le travail d'analyse des entretiens, nous avons repéré des **indicateurs significatifs de leur expérience de jeu** que nous avons regroupés en **unités thématiques**. Cinq dimensions ont été retenues pour l'analyse des entretiens :

- **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, 2009)
- **Son caractère sérieux** à travers les apports et apprentissages identifiés (concernant les apports ciblés ou non par le dispositif, mais aussi leurs mises en relations ou non avec leurs projets et processus d'insertion)
- **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 usages et rapports aux TIC** dans le cadre de la formation
- **Leur(s) projet(s)**

Nous avons ainsi pu dégager **quatre figures de l'expérience de Skillpass** qui s'organisent autour des axes ludiques et sérieux (réflexivité) de l'expérience : les **rétifs**, les **enjoués**, les **réceptifs** et les **impliqués**.

Logique de construction des profils de rapports à Skillpass

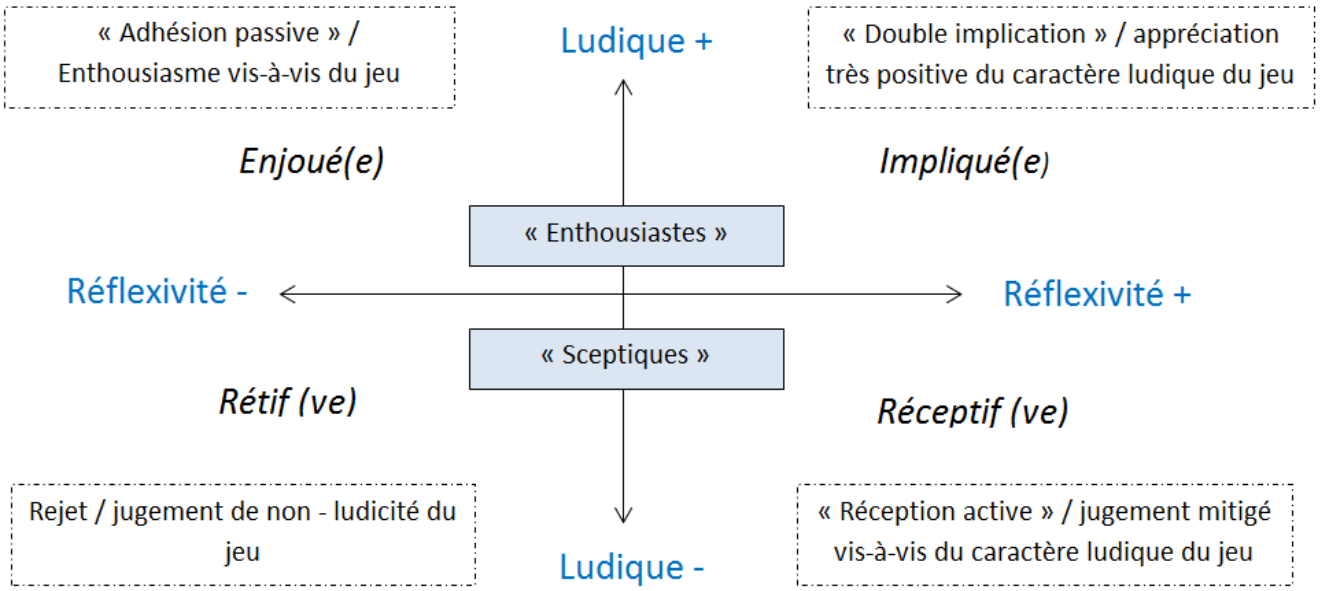


Avant d'aborder les caractéristiques propres à chacune de ces figures, voyons comment notre démarche s'est articulée à celle de Gilles Leclercq qui a mené en parallèle une démarche concourante, mobilisant spécifiquement « l'approche dispositive » (G. Leclercq, 2016).
Gilles Leclercq a analysé les données recueillies **sur un seul terrain (celui de l'E2C)** et il a mobilisé **l'approche dispositive** pour envisager les rapports à l'expérience de jeu. Son objectif a été **d'identifier les régimes de répondance** au travers de la construction de **portraits des enquêtés**.
Cette démarche consiste spécifiquement à **saisir** et **mettre en relation les enjeux, manifestes et implicites,** aux niveaux du **« dispositif voulu »** (**offre de significations** faite aux usagers : interrogation des formateurs, des concepteurs) et du **« dispositif activé » (sens effectivement attribués par les usagers** : interrogation des jeunes utilisant Skillpass).
Cette démarche consiste également **à tester les présupposés de l'offre de significations** : Skillpass agirait comme un « révélateur de compétences » et un « analyseur d'expérience ».

Deux régimes de « répondance » et quatre profils

Ces démarches concourantes aboutissent au repérage de **deux régimes de répondance** et **quatre profils d'expérience de jeu**.

Représentation des rapports à la dimension ludique de Skillpass des enquêtés T2



Les deux régimes de répondance dégagés concernent la manière dont les jeunes en insertion se sont saisis de la dimension ludique du dispositif. Ces deux régimes s'organisent différemment selon les **4 profils d'expérience de Skillpass** dégagés de nos analyses :

- Le groupe des « **enthousiastes** » est constitué des **enjoués** et des **impliqués**.
- Le groupe des « **sceptiques** » est composé des **rétifs** et des **réceptifs**.

Voyons à présent les caractéristiques propres à chacun de ces régimes de répondance.

- **Les sceptiques**

Chez les sceptiques, les appréciations du caractère ludique de Skillpass vont **d'un rejet net et marqué** (ce sont les rétifs) **à un jugement plus mitigé du dispositif** (ce sont les réceptifs).
L'implication émotionnelle des joueurs est empêchée par un **environnement fantastique déprécié** et qualifié d'infantile. Il n'y a **pas d'immersion** dans l'histoire, ce qui ne permet pas de créer des analogies avec le monde réel, avec leur propre réalité. **Des réserves** liées la conception du jeu sont alors émises.

> Dans les propos de Joseph, on observe une impossibilité de se projeter dans l'environnement fantastique du jeu, trop éloigné de la réalité :
> *« C'est une histoire d'enfants […] un truc fantastique. Ça faisait plus dessin animé […] C'était nul […] Je l'ai fait parce qu'il fallait le faire, sinon ce n'est pas un jeu que j'aurais essayé. Ça ne me plaît pas du tout » (Joseph).*

> Pour Wallis, ce jeu est mal fait, puisqu'au départ, on ne comprend pas les objectifs visés par le dispositif ludique, ses liens avec leur parcours d'insertion.
> *« S'il fallait le changer, bah, qu'on comprenne au début en fait en quoi ça consiste parce qu'en fait c'est un jeu à la base, tu pars d'un truc que tu ne comprends pas […] Tu remplis mais c'est vers la fin que tu comprends en fait. Mais en fait je dis que c'est mal fait » (Wallis).*

Les **activités** de jeu sont **peu appréciées**, **l'intensité du challenge jugée insuffisante et limitée** par la **simplicité** du jeu et le **manque** d'énigme.

> Valerian qualifie ainsi le jeu de basique :
> *« C'est un point and click donc basique […]. Le jeu se joue qu'à la souris […] C'est un jeu simple […] Ce n'est pas non plus un jeu d'énigme où il faut… Bon, mis à part le labyrinthe bien sûr… » (Valerian).*

Pour ce régime de répondance, on observe enfin un **manque de curiosité vis-à-vis du jeu** plus ou moins marqué.

> Les propos d'Aude sont représentatifs d'un **sentiment d'ennui**, de **perte de temps** et de **déplaisir** fort :
> *« Le générique au début […] c'est trop long à lire […] Et, c'est toujours la même chose, en fait. Je préférerais apprendre… Prendre des pièces pour améliorer un robot, c'est débile. Ça sert à quoi ? […] On a perdu notre temps à faire des séances sur ça » (Aude).*

Le **manque de contrôle sur le jeu**, de prise du joueur sur **le déroulé de l'histoire** et **les activités** est aussi regretté.

> Aucune personnalisation de l'histoire n'est prévue en fonction du joueur, de sa manière de réaliser les activités et c'est notamment ce que regrette Ryan.
> *« Dans un jeu, il y a plusieurs façons de le finir le jeu, bah là, pareil. Genre, tes choix auront une répercussion sur l'histoire, par exemple […] Selon les choix, bons ou mauvais, enfin des petits trucs comme ça, selon les choix. Enfin comme une situation de vie réelle parce que une fois que tu as fait un choix, ça influe » (Ryan).*

- **Les enthousiastes**

Le groupe des enthousiastes (aussi nommés « confiants » par G. Leclercq) est représentatif d'une **appréciation de la dimension ludique très positive**. Les **enjoués** se différencient des impliqués par une **appréciation exclusive** de cet aspect, tandis que les **impliqués** ont également investi les deux dimensions du dispositif (**double engagement : ludique et sérieux**).

Ces jeunes ont fait part de leur **enthousiasme vis-à-vis du jeu** : ils se sont **amusés**, ont **apprécié l'histoire et son univers fantastiqu**e. La **fantaisie** du jeu a été ainsi **favorable à leur immersion** et à leur **implication émotionnelle**. Ils ont parfois établi des **liens** entre **l'univers fantasmé et leur propre réalité**.

> On repère chez Lisa, une forme **d'identification au personnage** : elle a repéré des ressemblances entre l'histoire, le personnage principal du jeu (Kamého) et elle-même, sa propre réalité :
> *« [J'ai bien aimé le personnage de Kamého]. Il fait beaucoup de choses. Je veux dire, il a réussi à être entraîneur, réparer un robot. Il est un peu multifonctions, on va dire […] Et ça me fait penser un peu à moi […] parce qu'il s'occupe des autres. Il fait des choses pour lui aussi […] Et puis, il aide les autres. Il a quand même sauvé l'humanité » (Lisa).*

Le **challenge propre au jeu** est **particulièrement apprécié**. Les différentes activités proposées au joueur ont participé à leur **engagement** dans le jeu.

> Pour les enthousiastes comme Kevin, ces activités s'apparentent à des « **énigmes** », des « **mystères** » des « **missions** » :
> *« On peut rechercher les trucs qui nous font comme des missions. Il faut qu'on aille chercher dans les différentes villes. On prend le train, et tout ça. Alors moi, ça me plaît, c'est de déplacer le bonhomme et puis chercher des nouveaux éléments et puis accomplir les missions » (Kevin).*

Cette qualité du challenge proposée a contribué à **aiguiser** leur **curiosité** et favorisé leur implication jusqu'à la fin du jeu.

> Shaïma qui qualifie le dispositif de « jeu de détective », dit ainsi avoir « été à fond dedans » et avoir été maintenue en haleine par les activités.
> *« C'est un genre de jeux comme elle nous a dit : si on aimait les jeux de détective […] Quand tu es à fond dedans […] tu as envie de savoir ce qui va se passer à la fin » (Shaïma).*

Les enthousiastes ont également eu **l'impression d'exercer un certain contrôle sur le jeu,** que leurs choix ont influencé l'issue du jeu.

> Pour Astrid, le fait d'être récompensée par ses actions pour construire le robot qui aidera Kamého à sauver l'humanité est source de motivation. Cela l'a conduite à s'appliquer dans la réalisation des activités :
> *« Le fait de faire des actions, qu'on était récompensé pour pouvoir après améliorer le robot, du coup on avait envie de faire bien des actions pour justement avoir de quoi améliorer le robot » (Astrid).*

Relations expérience de jeu et apprentissage

Après avoir caractérisé les profils d'expérience de jeu, nous avons souhaité apprécier l'**influence** de **l'expérience ludique sur leurs modes d'accès au savoir et leurs apprentissages**. Ces résultats sont repris et plus particulièrement détaillés dans le chapitre 2, dédié à l'exposé des résultats relatifs à la réflexivité et à la compétence transversale des enquêtés (centré sur la réception de la dimension sérieuse de Skillpass).

Notons toutefois ici que **les plus sceptiques vis-à-vis du jeu sont ceux qui sont passés à côté des apprentissages cibles** : les rétifs ne déclarent aucun apport ou des apprentissages liés aux compétences de jeu, et non des compétences réflexives, développées, elles, chez les impliqués et les réceptifs (« répondants » à la dimension sérieuse de Skillpass).
On repère aussi **l'effet « trop jouer »** (enjoués) ou **« trop peu jouer »** (rétifs) qui semble constituer un obstacle potentiel à l'accès à la compétence réflexive.

Relations expérience ludique et apprentissage : distribution des rapports à Skillpass selon les apports

N	%L +	Aucun	C-jeu	C-Réflexive	Autres CT	x	S/LIGNE
Enthousiastes	Enjoué(e)		1 20%	2 40%	2 40% ++		5 100%
	Impliqué(e)			4 80%		1 20% +	5 100%
Sceptiques	Réceptif(ve)			4 100% ++			4 100%
	Rétif(ve)	2 50% +++	2 50% ++	--			4 100%
S/COLONNE		2 11%	3 17%	10 56%	2 11%	1 6%	18 100%

Avec 8 correction(s) de Yates, Khi2 = 6,42 pour 12 d.d.l. n.s: Effet V = 0,345, medium

Pour approfondir l'analyse des **relations entre expérience ludique et apprentissage**, nous avons plus particulièrement interrogé la **dimension d'immersion**.

Peut-être ne sont-ils pas entrés dans le jeu sérieux car ils ne sont pas entrés dans le jeu tout court ? On constate en effet que certains jeunes ont rencontré des difficultés à « entrer de plein pied » dans l'histoire, dans le jeu. En quoi n'y sont-ils pas parvenus ? En raison d'une incapacité à s'identifier au personnage, d'une « étrangeté » de l'univers proposé qu'ils ont eu du mal à mettre à relation avec leur environnement familier et/ou avec l'activité de formation, mais aussi parce que les activités du personnage étaient trop éloignées des leurs ou ne faisaient pas écho à leurs propres préoccupations.
Il semble alors que **la non-immersion** ait contribué à **empêcher les apprentissages**.
Les rétifs ont ainsi déclaré ne pas s'être amusés dans le jeu. Ils **rejettent la dimension ludique** du dispositif, rejet qui constituerait un **obstacle à l'apprendre** puisque l'expérience de jeu s'avère non porteuse d'apprentissage.

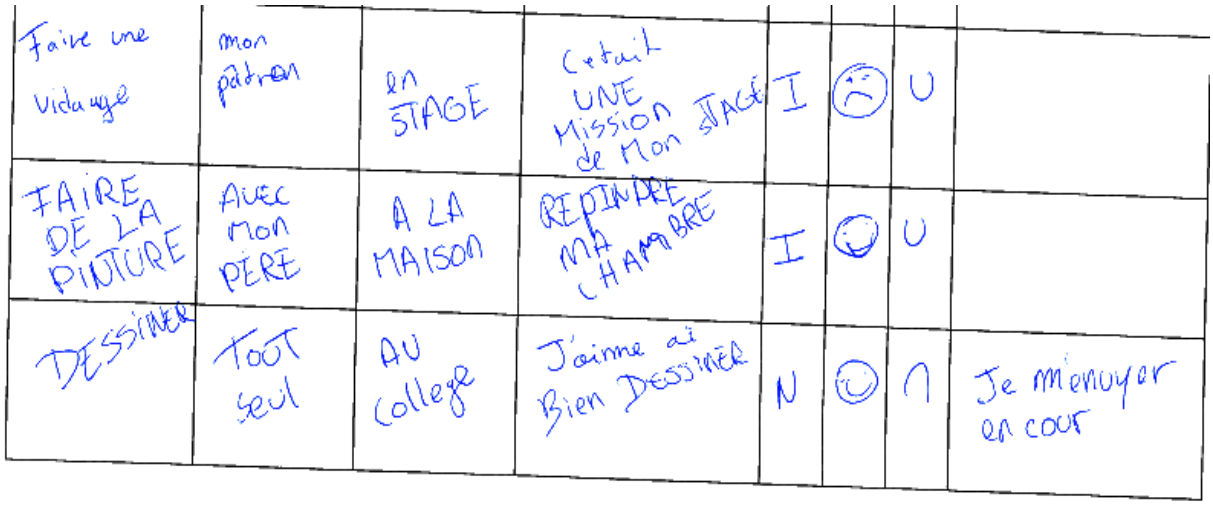
Mais aussi, plus surprenant, on constate que les **apprentissages** ont également été **empêchés** pour les **enjoués**, qui ont, eux, éprouvé un **réel plaisir à jouer**. L'histoire et le jeu ont été appréciés, ce qui a participé à leur immersion. Une focalisation sur l'activité de jeu elle-même ne leur permet peut-être pas d'identifier les enjeux cognitifs de la situation, les objectifs sérieux visés par le dispositif. Ils sont alors pris dans **la situation de jeu,** ce qui constitue un **obstacle d'accès au travail de réflexivité** requis et visé par le dispositif.

Finalement, **le rejet de la dimension ludique ou l'enthousiasme effréné** pourraient constituer en eux-mêmes des **obstacles** susceptibles d'empêcher les **apprentissages**.
On constate que les **apprentissages** ont été **effectifs** pour les **réceptifs** et les **impliqués** pour lesquelles la **dimension sérieuse,** particulièrement **valorisée,** correspond à une **préoccupation indépendamment de l'expérience de jeu**.

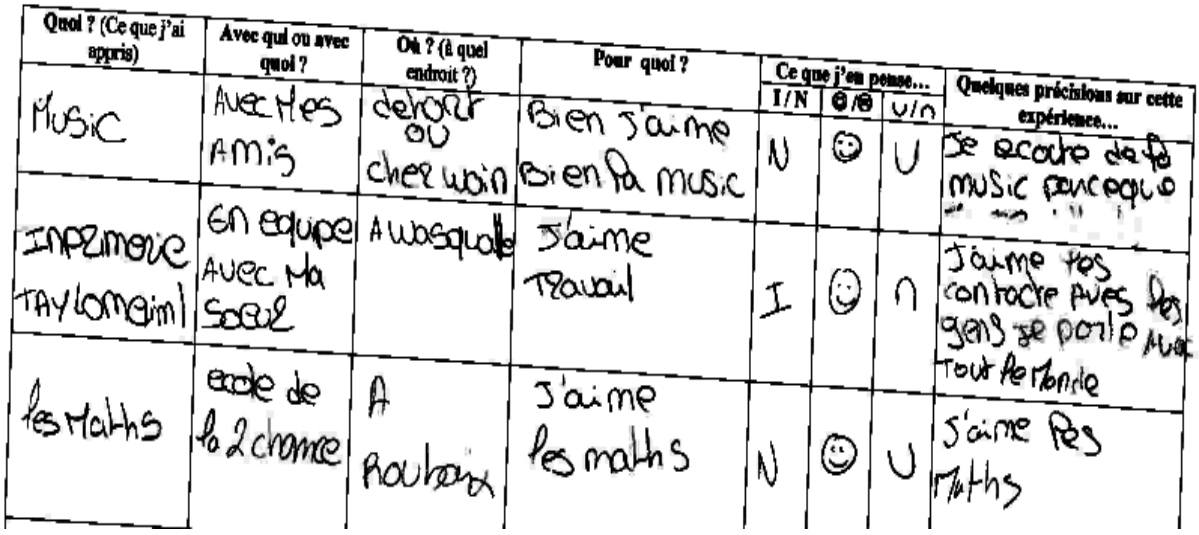
Comment **expliquer l'adhésion ou le rejet de la dimension ludique** de Skillpass ?
Pour approcher leurs représentations de ce qu'est apprendre, on s'est appuyé sur la **valeur** qu'ils accordaient aux **apprentissages** mentionnés sous les angles du **plaisir**, de **l'importance** et de **l'utilité**.

Une appréciation positive de ces expériences d'apprentissage est apparue le plus fréquemment, ce qui semble assez logique, puisque nous avions demandé aux jeunes d'évoquer des situations de savoir significatives pour eux (qu'elles soient négatives ou positives). Afin de disposer d'une **variable discriminante**, nous avons donc choisi de retenir les **appréciations négatives** des situations en tant que critère significatif de spécification de leurs rapports au savoir.
Pour construire les appréciations significatives, nous avons cherché à saisir le **sens donné** par les jeunes **à l'expression du jugement de déplaisir** et **de non-importance** des situations de savoir.

Il s'avère que derrière l'importance, les jeunes expriment un **doute sur la fonction sociale de l'expérience d'apprentissage** : celle-ci est le plus souvent considérée comme **non valorisée / valorisable socialement**, mais **plaisante pour soi**.
L'exemple de Joseph concernant son apprentissage du **dessin** illustre ce point : il évoque une expérience d'apprentissage liée aux loisirs et ludique (**ALL**), **appréciée négativement** du point de vue de « **l'importance** » (non valorisable socialement), mais jugée « **plaisante** » (agréable) pour soi.

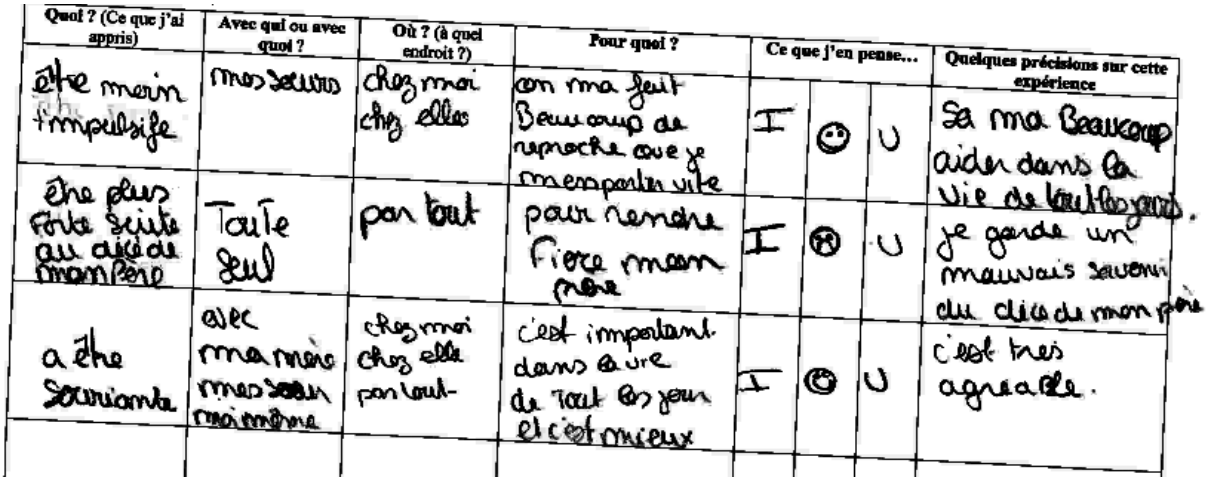


C'est également le cas de Léa, qui évoque la **musique**, comme expérience d'apprentissage également liée aux loisirs et ludique (**ALL**), **appréciée négativement** du point de vue de « **l'importance** » (non valorisable socialement), mais jugée « **plaisante** » (agréable) pour soi (« j'écoute de la musique parce que ça me détend »).



Quoi ? (Ce que j'ai appris)	Avec qui ou avec quoi ?	Où ? (à quel endroit ?)	Pour quoi ?	Ce que j'en pense... I/N	☺/☹	U/n	Quelques précisions sur cette expérience...
Music	Avec Mes Amis	dehors ou chez moin	Bien j'aime Bien la music	N	☺	U	Je ecoute de la music parceque
Imprimerie TAYlor aim	En equipe Avec Ma Soeur	A wesquale	J'aime Travail	I	☺	n	J'aime tes contacte Avec les gens je parle Avec Tout le Monde
les Maths	ecole de la 2 chome	A Roubaix	J'aime les maths	N	☺	U	J'aime les Maths

L'expression du **déplaisir** semble, elle, renvoyer à la **difficulté inhérente à tout apprentissage** (obstacles à dépasser, douloureux…). Par contre, au-delà du côté désagréable, ces situations sont jugées **importantes et utiles** du point de vue de leur fonction de **construction de soi**.
C'est le cas de Yasmina qui mentionne « **le décès de son père** », comme expérience d'apprentissage liée au Développement Personnel (**ADP**), **appréciée négativement** du point de vue du « **plaisir** », mais jugée « **importante** » pour soi, dans le cadre de la construction personnelle.



Quoi ? (Ce que j'ai appris)	Avec qui ou avec quoi ?	Où ? (à quel endroit ?)	Pour quoi ?	Ce que j'en pense...			Quelques précisions sur cette expérience
être moins impulsife	mes soeurs	chez moi chez elles	car ma fait Beaucoup de reproche que je m'emporte vite	I	☺	U	Sa ma Beaucoup aider dans la Vie de tout les jours.
être plus forte suite au décès de mon Père	Toute Seul	par tout	pour rendre Fière mon mère	I	☹	U	je garde un mauvais souvenir du décès de mon père
a être souriante	avec ma mère mes soeurs mon frère	chez moi chez elle par tout	c'est important dans la vie de tout les jours et c'est mieux	I	☺	U	c'est très agréable.

Les **représentations** de ce qu'est **apprendre** des enquêtés semblent donc **non reliées** à la **variable plaisir** et donc, **non reliées au ludique** : **apprendre, c'est sérieux,** ce n'est pas un jeu… et inversement. Leurs représentations de ce qui est plaisant pour eux n'est pas forcément valorisable socialement (considéré comme inutile).

Nous avons également tenté de repérer s'il y avait des **domaines de savoirs** spécifiquement **reliés à l'appréciation de la valeur** telle que nous l'avons définie.

Rapport au ludique pour apprendre : distribution de la valeur « Plaisir » selon les types de savoirs

N %L +	AIS	ARA	ADP	ALL	A. Pro	AVQ	S/LIGNE
Désagréable	6 21%	5 17%	**5 17%**	5 17%	6 21%	**2 7% --**	29 100%
NR	1 20%		1 20%	1 20%		2 40%	5 100%
Agréable Et Non (+/-)	2 17%	1 8%	**5 42% +++**	1 8%	2 17%	1 8%	12 100%
Agréable	43 17%	29 12%	**28 11% --**	**35 14%**	49 20%	**65 26% ++**	249 100%
S/COLONNE	52 18%	35 12%	39 13%	42 14%	57 19%	70 24%	295 100%

Avec 13 correction(s) de Yates, Khi2 = 11,95 pour 15 d.d.l. n.s: Effet V = 0,116, faible

On constate que les **expériences de savoir** jugées **désagréables, mais importantes pour soi,** concernent les **Apprentissages liés au Développement Personnel** (ADP) : les savoirs de type ADP sont corrélés à une appréciation négative en terme de plaisir, alors que les savoirs utilitaires sont eux corrélés à une appréciation positive.
A noter que les **ADP** font partie des **compétences transversales** que Skillpass se propose d'aborder selon une approche ludique (agréable).

L'expression de la **non-importance** se rapporte, elle, principalement aux **domaines de savoirs** de type **Loisirs et Ludiques (ALL)** et dans une moindre mesure aux **Apprentissages Relationnels et Affectifs (ARA)**. Ces deux types de savoirs sont en effet corrélés à une appréciation négative en termes d'importance.

Rapport au ludique pour apprendre : distribution de la valeur « Importance » selon les types de savoirs

N %L +	AIS	ARA	ADP	ALL	A. Pro	VQ	S/LIGNE
NR	1 9%		2 18%	3 27%	-	5 45% +	11 100%
Important	49 19%	29 11%	37 14%	**30 12% ---**	54 21% +	60 23%	259 100%
Important et Non (+/-)	1 33%					2 67% +	3 100%
Non important	1 5% -	**6 27% ++**	-	**9 41% +++**	3 14%	3 14%	22 100%
S/COLONNE	52 18%	35 12%	39 13%	42 14%	57 19%	70 24%	295 100%

Avec 10 correction(s) de Yates, Khi2 = 20,03 pour 15 d.d.l. n.s: Effet V = 0,150, médiocre

Les **résultats** concernant les relations entre **jouer et apprendre** que nous avons obtenus peuvent être formulés synthétiquement de la manière suivante :

- **L'adhésion à la dimension ludique** de Skillpass **ne va pas de soi** pour tous (**enthousiastes** vs **sceptiques**).
- **Trop d'enthousiasme**, comme **trop de scepticisme**, peuvent **entraver l'accès aux apprentissages cibles** et aux enjeux de Skillpass (ce qui ré interroge les **présupposés de l'articulation ludique/sérieux** dans des supports tels que les **Serious Games**).
- Les **représentations** de ce que sont « **jouer** » et « **apprendre** », apparaissent comme un **possible obstacle** à l'accès aux apprentissages cibles : le jeu renvoie à un objet et à des activités « à part », déconnectés chez eux des pratiques d'apprentissage.
- Les sujets semblent avoir **intégré les difficultés inhérentes à tout apprentissage** (obstacles à dépasser, douloureux…). Au-delà, ces situations d'apprentissage, bien que difficiles, sont jugées **importantes et utiles** par eux, du point de vue de leur fonction de **construction de soi**.

Pour conclure, dans le cadre circonscrit de cette étude, on peut considérer que **les apprentissages ne sont pas réellement « augmentés » par leur instrumentation** technologique et plus spécifiquement **vidéo-ludique**. Il apparaît que pour les jeunes enquêtés, **« apprendre, c'est sérieux » et « apprendre n'est pas jouer »**.
Pour ces apprenants, un outillage tel que Skillpass semble plus participer au **renforcement, à l'amplification de dispositions initiales vis-à-vis du savoir et de l'apprendre** qu'à une transformation, un renversement de perspective en la matière.
Notre travail permet de pointer le **paradoxe** de **publics** « contre » et **réfractaires** au système scolaire et de formation, tout en étant **tout de même en attente de « réparation »** de la part de ce même système.

CHAPITRE 2 : REFLEXIVITE ET RAPPORT A LA COMPETENCE TRANSVERSALE DES PUBLICS JEUNES EN INSERTION (F. BROS & N. AÏT-ABDESSELAM)

Ce chapitre est le pendant du précédent. Il porte également sur **les pratiques d'apprentissage des jeunes adultes en parcours d'insertion**, mais cette fois, sous l'angle de leurs rapports à la compétence transversale et à la réflexivité, reliés à leur **expérience de la dimension « sérieuse » de Skillpass**.
Dans ce cadre, nous rendons compte des résultats de l'étude ayant permis de vérifier dans quelle mesure **Skillpass** était, comme il est présenté par ses concepteurs, un **« révélateur » de compétences et de compétences transversales**.
Le questionnement travaillé dans ce volet de la recherche est le suivant :

- Quelles sont **les représentations des savoirs et compétences** développés par le jeu et **dans leur expérience de Skillpass** par les jeunes ? Quelle **place** y occupe la **démarche réflexive** ?
- Quels **rapports à la dimension sérieuse** de Skillpass ont-ils établi ? Comment **expliquer les rapports différenciés** à Skillpass du point de vue de la réflexivité ?
- Quelles sont leurs **conceptions de la compétence** et de son **rôle dans leur parcours d'insertion** ?

L'exposé des résultats suit la même logique que précédemment : dans un premier temps, nous faisons état de la problématique et des référents théoriques en jeu dans le questionnement traité. Dans un deuxième temps, nous rappelons la démarche d'enquête par entretiens individuels menée auprès des jeunes après qu'ils aient fait usage de Skillpass, la population de référence et la logique de construction des profils (il s'agit d'un rappel car ces éléments se trouvent déjà exposés au chapitre précédent).
Enfin, nous abordons les résultats concernant les rapports à l'expérience de jeu sous l'angle sérieux en rendant tout d'abord compte des profils dégagés de nos analyses, mais aussi des facteurs observés qui peuvent expliquer les rapports différenciés à Skillpass.
Nous faisons ensuite état des rapports à la compétence et à la compétence transversale que nous avons repérés, ainsi que des finalités que les jeunes leur attribuent dans l'optique, ou non, de leurs processus d'insertion.

1) Problème posé et référents théoriques

Nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle, **Skillpass**, présenté comme **« un révélateur » de compétences**, représenterait un **moyen** « adapté » aux jeunes pour **identifier** et **valoriser** leurs **compétences transversales** et par-là, participerait au développement de leur **employabilité**.
Nous avons formulé synthétiquement les constats et présupposés relatifs à la fonction des compétences transversales dans les processus d'insertion et à l'intérêt d'un dispositif tel que Skillpass pour les travailler de la manière suivante :

- On observe actuellement une **focalisation** sur les **compétences transversales** comme **levier d'employabilité**, centration qui conduit à en faire un pilier des démarches d'accompagnement à l'insertion.

- **L'analyse de l'expérience** sous-tendue par l'usage de Skillpass suppose la mise en œuvre d'une compétence transversale particulière : la **réflexivité**, qui est à la fois le **moyen** et **l'objectif** de cette analyse.

Ces éléments mettent en jeu un certain nombre de concepts que nous avons choisis d'articuler.

Tout d'abord, celui de **compétences-clés** ou de **compétences transversales**, défini par G. Evéquoz comme : l' *« 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** », qui recouvrent l'ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui (écoute, négociation, travail en groupe, communication, travail en réseau)*
- *et des « **savoir-faire cognitifs** », qui correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention » (Evéquoz, 2003).*

La **compétence réflexive**, cible et moyen dans la démarche et le dispositif Skillpass, fait partie de ce 2ème type de compétences transversales.

La **réflexivité** constitue la seconde notion de notre problématique et se trouve au centre des processus de **conscientisation**. Elle est définie par E. Morin comme : *« le retour de l'esprit sur lui-même via le langage » (Morin, 86 : p. 190)*. Ce retour permet à la conscience de se réfléchir, de se manifester à elle-même. La conscience est le produit de cette réflexion :

« La réflexivité de l'esprit à lui-même constitue une boucle réflexive qui produit, selon l'intention du sujet, la conscience de soi, la conscience des objets de connaissance, la conscience de sa connaissance, la conscience de sa pensée, la conscience de sa conscience. (…) Ce n'est pas seulement a posteriori que la conscience intervient : c'est aussi dans le cours même de la connaissance, de la pensée ou de l'action ; ainsi la pensée peut se penser en se faisant, dans son mouvement même (…)» (E. Morin, 1986 : p. 191-192).

C. Guillaumin, qui a étudié l'intérêt et la place de la compétence transversale dans les logiques d'ingénierie de la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), estime que **la réflexivité** constitue le **concept organisateur** des nouvelles ingénieries de formation. Elle occupe une place centrale et déterminante et participe de **l'agir avec compétence** (savoir caché dans l'action, réflexion en cours d'action et sur l'action) :

« La réflexivité s'est révélée comme une compétence transversale, au-delà et au cœur de toute compétence identifiée » (Guillaumin, C. : 2009).

L'employabilité ou « **l'emploi-habileté** » (pour reprendre les termes d'Hegale et Layon, 2002) constitue le troisième concept au cœur de notre problématique. Elle est définie comme : la *« capacité d'insertion socioprofessionnelle des demandeurs d'emploi » (J.-F. Orianne, 2006).*

Mais, pour Hegale et Layon (2002) qui l'appréhendent sous un angle critique :

- Elle peut participer d'une **instrumentalisation** de la personne « **à sens unique** » : les personnes sont **responsables** et il leur revient de s'adapter au marché du travail.
- Elle contribue à établir une **ligne de partage** entre ceux qui sont considérés comme **employables** et les « **inemployables** ».
- Elle peut inscrire les pratiques d'accompagnement dans un travail de « **coaching social »**, centré sur la mobilisation/re mobilisation des personnes peu ou pas « employables ».

Sur cette base, notre stratégie de vérification de la fonction de « révélateur de compétence » de Skillpass a consisté à étudier s'il avait participé, selon les enquêtés, au **développement de compétences transversales** et plus particulièrement de la **compétence de réflexivité** chez eux. Mais aussi, le **sens** que revêtait **l'activité réflexive** pour ces publics en tentant d'établir si elle correspondait à une activité de **mise en conformité** avec la **norme** que représente **l'employabilité** (s'apparentant alors à un processus de conditionnement) ou si elles s'inscrivaient dans des **logiques d'émancipation** et de **prise de pouvoir sur leur devenir par les sujets**.

2) Méthode et population enquêtée

Ce volet de résultats s'appuie sur les données issues de l'enquête précédemment présentée et menée par **entretiens individuels post-Skillpass**[12] auprès de **18 jeunes** participant à différents dispositifs d'insertion mis en œuvre sur les terrains d'expérimentation des ML, de l'E2C et de 2 OF de l'AROFESEP.
Rappelons que les 18 enquêtés, qui constituent la population de référence, avaient déjà été rencontrés en amont de leur utilisation du dispositif Skillpass et font partie des 43 sujets sollicités lors de l'enquête par bilans de savoirs. Pour mémoire, ce tableau permet de repérer le terrain d'origine des enquêtés.

Déploiement de l'enquête BdS par entretiens individuels post Skillpass / terrains

Terrain	Nombre de BdS	Nombre d'entretiens T2
ML 4	7	6
E2C	8	3
	7	5
OF/EP 4	12	2
OF/EP 5	9	2
Total	**43**	**18**

La population est composée de **9 hommes et 9 femmes**. Sur le plan des âges, **les jeunes adultes** (population cible de l'expérimentation) sont très majoritairement représentés (16 sujets sur 18), les **deux sujets** restants sont **mineurs**. A noter, que nous n'avons pas pu rencontrer d'adultes dans ce volet de l'enquête, contrairement au temps 1.

[12] Cf. Annexe 3 : Trame d'entretien individuel jeunes adultes en PI post-Skillpass

Répartition des enquêtés par entretiens individuels (sexes et âges)

	Moins de 18 ans	18-25 ans	Total
Hommes	1	8	9
Femmes	1	8	9
Total	**2**	**16**	**18**

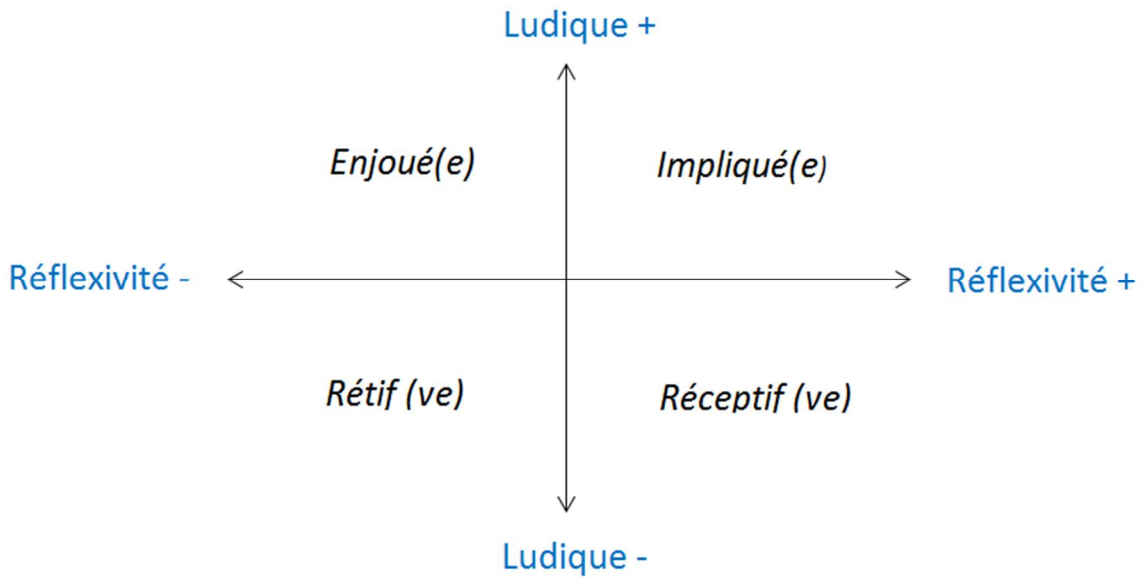
D'autres caractéristiques individuelles des sujets sont abordées dans l'exposé des facteurs explicatifs des rapports contrastés à Skillpass et complètent la présentation de la population enquêtée.

L'objectif de l'analyse thématique des 18 entretiens était de saisir les différents processus au travers desquels les jeunes exprimaient, construisaient leur **rapport à la dimension « sérieuse »** de Skillpass au travers des cinq dimensions suivantes :

- **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, 2009)
- **Son caractère sérieux** à travers les apports et apprentissages identifiés (concernant les apports ciblés ou non par le dispositif, mais aussi leurs mises en relations ou non avec leurs projets et processus d'insertion)
- **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 usages et rapports aux TIC** dans le cadre de la formation
- **Leur(s) projet(s)**

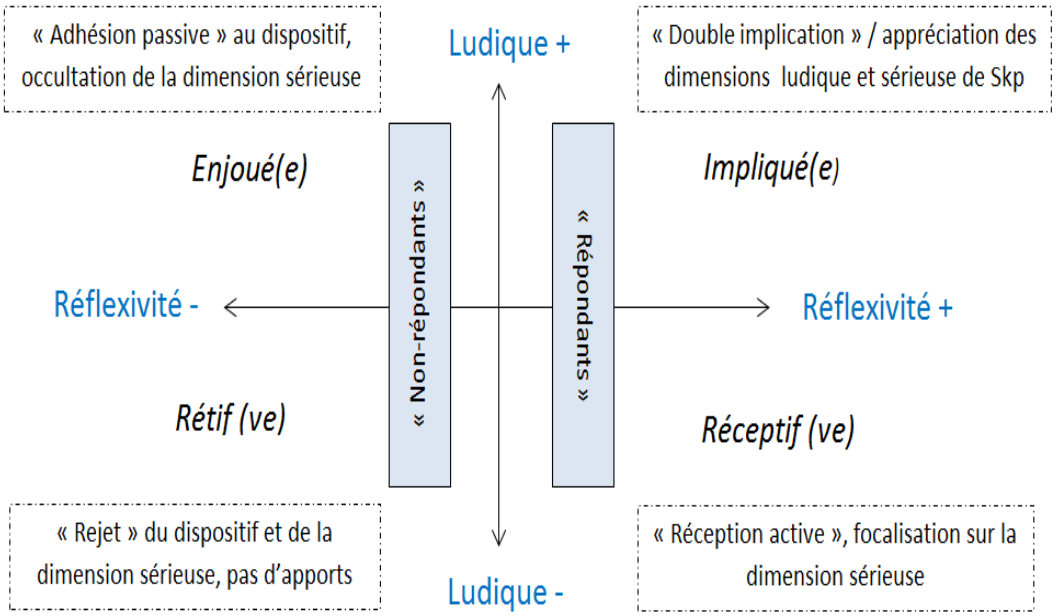
La logique de construction des profils de rapports à la dimension sérieuse de Skillpass est identique à celle que nous avons déployée pour apprécier les rapports à sa dimension ludique.

Logique de construction des profils de rapports à Skillpass



Nous retrouvons les **quatre figures de l'expérience de Skillpass** dégagées qui s'organisent autour des axes ludiques et sérieux (réflexivité) de l'expérience : les **rétifs**, les **enjoués**, les **réceptifs** et les **impliqués**. La différence se situe dans la répartition des profils selon les axes ludique/sérieux (qui se trouvent ici inversés).

Représentation des rapports à la dimension sérieuse de Skillpass des enquêtés T2



Les **deux régimes de répondance** dégagés concernent la manière dont les jeunes en insertion se sont saisis de la **dimension sérieuse** du dispositif. Ces deux régimes s'organisent différemment selon les 4 profils d'expérience de Skillpass dégagés de nos analyses :

Le groupe des « **répondants** », constitué des **réceptifs** (4 sujets) et des **impliqués** (5 sujets).
Le groupe des « **non-répondants** », composé des **rétifs** (4 sujets) et des **enjoués** (5 sujets).

Les caractéristiques propres à chacun de ces régimes de répondance sont développées au point suivant.

3) Résultats : Skillpass, « révélateur » de compétences ?

Rapports des jeunes à la dimension sérieuse de Skillpass : deux régimes de répondance

Les « non-répondants » : figures des rétifs et des enjoués

Le groupe des « **non-répondants** » s'inscrit dans un continuum qui va **d'un rejet du dispositif** et de sa dimension sérieuse (c'est la figure des rétifs) **à une adhésion passive** (les enjoués ayant occulté la dimension sérieuse du dispositif).
Les « non-répondants » ont ainsi évoqué **peu ou pas d'apports liés à l'expérience de jeu**. Ceux énoncés concernent des **apprentissages hors-cible**, liés à la pratique de jeu elle-même, au numérique, à la communication en langue maternelle ou aux apprentissages relationnels et au développement personnel.

Ainsi, Laurie évoque ne **pas avoir appris grand-chose** si ce n'est **comment jouer**. Pour Corentin, c'est **comprendre la logique du jeu**, donc, également, comment jouer, et être capable de **travailler en autonomie** :
« [Ça m'a apporté] pas grand-chose […] Un peu, comment jouer. C'est tout » (Laurie).

[Qu'est-ce que tu as appris ?] « Savoir comment on se débrouillait […] tout seul. [La] logique [du jeu], sans avoir de l'aide, des trucs comme ça […] Sans appeler le formateur toutes les deux minutes, comme certains font » (Corentin).

L'objectif principal du dispositif, à savoir, le travail d'identification de leurs compétences transversales **n'a pas été saisi**. Ils ont compris que le dispositif vidéo-ludique concernait la notion de compétence, sans qu'ils ne fassent le lien entre l'usage de Skillpass et l'élaboration de leur projet professionnel. Il en résulte une **attitude peu réflexive** face au dispositif Skillpass qui s'accompagne d'un **manque de sens accordé aux activités** proposées.

Chez Aude, on relève, par exemple, une **impossibilité de s'appuyer sur les compétences du personnage** pour identifier ses propres compétences et ainsi pouvoir les valoriser sur son CV.
« [Le formateur] nous a dit qu'en gros, ça, on pouvait le mettre sur notre CV. […] Mais, ça ne change rien à mon CV […] Ça a un lien avec [le CV] […] mais pas le mien […] C'est ses compétences à lui [au personnage du jeu] » (Aude).
Shaïma exprime, elle, clairement son **incompréhension vis-à-vis de l'objectif** visé par Skillpass et se centre exclusivement sur le jeu en lui-même et pour lui-même :
«Je n'ai pas fait le lien [entre mes compétences et celles du personnage] […] Je ne savais pas qu'il fallait le faire […] On a fait le jeu, c'est tout» (Shaïma).

Les « répondants » : figures des réceptifs et des impliqués

Pour le groupe des « **répondants** » au dispositif Skillpass, les rapports à la dimension sérieuse se situent sur un continuum qui va **d'une réception active du jeu** (avec focalisation sur la dimension sérieuse (réceptifs) **à une double implication**, ludique et sérieuse (impliqués).

Pour ces sujets, **l'expérience de jeu est porteuse d'apprentissage réflexifs** (qui sont ceux ciblés par Skillpass) et **de sens**. Ils perçoivent l'utilité de ce dispositif dans la construction et la concrétisation de leur **projet** d'insertion.

Pour Ryan, Skillpass est perçu comme un moyen de faire un **bilan de compétences** pour **s'orienter** vers un emploi ou une formation. Chez Lisa, on ressent bien que ce travail d'identification de ses propres compétences a participé à la fois à une **meilleure connaissance de soi**, connaissance qui en retour a participé à une **meilleure estime de soi**, à son développement personnel :
« Je pense que c'était plus une façon de détecter nos compétences […] Je pense que ça peut aussi apporter une certaine orientation […] que ça soit formation ou boulot » (Ryan).

«Préparer un buffet d'entrée […] je pensais pas que ça allait me donner tout ça [en compétences]. […] On n'en a pas tout le temps conscience […] Ça donne plus de confiance en nous » (Lisa).

Ces personnes manifestent **un niveau de réflexivité élevé**, car elles sont non seulement, parvenues à identifier leurs compétences transversales, mais aussi à **mettre en relation les compétences analysées par rapport à l'emploi**, aux situations réelles.

> Wallis et Astrid ont ainsi compris que les **situations informelles** recélaient un **potentiel de compétences** qu'elles pouvaient **valoriser** dans leur parcours d'insertion.
> *« Des choses qu'on fait au quotidien chez nous, mais sans se rendre compte que c'est des compétences. […] Si je cherche un travail en tant que femme de ménage, si on me demande : quelles sont tes compétences ? Bah, je pourrais dire : je sais faire ça, ça, ça, ça, ça » (Wallis).*
>
> *« C'était pour nous montrer qu'il y avait plusieurs compétences. Qu'il y avait savoir-être, savoir-faire et les compétences transversales [Les compétence transversales, c'est] j'ai des compétences que je peux utiliser dans ma vie professionnelle et dans ma vie » (Astrid).*

Facteurs explicatifs de ces positionnements contrastés

Nous avons souhaité comprendre ce qui pouvait **expliquer les rapports différenciés à la réflexivité et à la compétence transversale via l'expérience de Skillpass** que nous avions dégagés. Sur ce plan, les résultats sont à relativiser et à nuancer au regard du nombre réduit d'enquêtés, mais nous avons souhaité les exposer à titre de **pistes** d'approfondissement et de perspectives.

Nous avons cherché à **tester l'influence** de la **série** suivante de **facteurs** sur les rapports à la dimension sérieuse du jeu :

- Facteurs liés aux **caractéristiques individuelles** des sujets
- Facteurs liés à leurs **rapports aux TIC** et au **jeu**
- Facteurs liés à leurs **rapports au savoir**
- Facteurs liés à leurs **rapports à l'employabilité**
- Facteurs liés au **cadre pédagogique** et au dispositif d'animation
- Facteurs liés au **dispositif vidéo-ludique** et au rapport au jeu dans Skillpass

1er facteur testé : les âges, sur ce plan on remarque que les **tous les enjoués sont mineurs**. La jeunesse et la maturité seraient peut-être déterminantes d'un surinvestissement du ludique au détriment de la dimension d'apprentissage ?

Distribution des rapports à Skillpass selon les âges

N %L +	Jeunes adultes (18-25)	Mineur (-18)	S/LIGNE
Enjoué(e)	3 60% --	**2 40% ++**	5 100%
Impliqué(e)	5 100%		5 100%
Réceptif (ve)	4 100%		4 100%
Rétif (ve)	4 100%		4 100%
S/COLONNE	16 89%	2 11%	18 100%

Avec 5 correction(s) de Yates, Khi2 = 1,81 pour 3 d.d.l. n.s: Effet V = 0,317, medium

2ème facteur : la scolarité suivie. Seuls les impliqués et les réceptifs ont poursuivi leur scolarité en lycée et dans l'enseignement supérieur.
Les rétifs n'ont pas poursuivi leur scolarité au-delà du collège et les enjoués sont essentiellement passés par l'enseignement spécialisé.
L'investissement de la dimension sérieuse de Skillpass semble corrélé au niveau de formation. Ce qui laisse à penser que Skillpass ne représenterait pas forcément « la solution » adaptée aux publics les moins qualifiés.

Distribution des rapports à Skillpass selon le type de scolarité suivie (dernière classe)

N %L +	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif (ve)	Rétif (ve)	x	S/LIGNE
Collège	8 20%	8 20%	-	**16 40% +++**	8 20% ---	40 100%
Enseignement Professionnel	16 13%	---	8 7%	17 14%	78 66% +++	119 100%
Enseignement Spécialisé	**16 24% +++**	---	--	---	51 76% +++	67 100%
Enseignement Supérieur			**6 100% +++**		---	6 100%
Lycée	---	**28 44% +++**	6 10%	---	29 46% -	63 100%
S/COLONNE	40 14%	36 12%	20 7%	33 11%	166 56%	295 100%

Avec 4 correction(s) de Yates, Khi2 = 170,91 pour 16 d.d.l. s. à .0000 : Effet V = 0,381, consistant

Pour aller plus loin sur ce facteur, nous avons cherché à tester les liens entre le **niveau de maîtrise de l'écrit** et l'investissement de la dimension sérieuse.
Il apparaît que les personnes en difficulté vis-à-vis de l'écrit se retrouvent surreprésentées chez les rétifs, alors que les sujets les plus sensibles à la dimension sérieuse de Skillpass (impliqués et réceptifs) ne présentent pas de difficulté vis-à-vis de l'écrit. Ce qui tendrait à confirmer cette **corrélation entre investissement du travail sur la compétence et niveau de formation/qualification**.

Distribution des rapports à Skillpass selon la situation vis-à-vis de l'écrit

N %L +	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif (ve)	Rétif (ve)	x	S/LIGNE
Hors MSB	7 10%	**15 22% +++**	**12 17% +++**	---	35 51%	69 100%
MSB	33 15%	**21 9% ---**	8 4% ---	**33 15% +++**	131 58%	226 100%
S/COLONNE	40 14%	36 12%	20 7%	33 11%	166 56%	295 100%

Avec 1 correction(s) de Yates, Khi2 = 23,78 pour 4 d.d.l. s. à .0001 : Effet V = 0,284, medium

3ème facteur : l'expérience de formation. L'absence d'expérience de formation semble également jouer un rôle sur l'investissement de la dimension d'apprentissage de Skillpass (il y a une surreprésentation de rétifs chez ceux qui ont une expérience de formation et une surreprésentation des impliqués chez ceux qui n'ont pas d'expérience de formation).

Ceux qui ont déjà suivi une ou plusieurs formations seraient moins sensibles à la dimension sérieuse de Skillpass (rétifs); inversement, si on n'a jamais suivi de formation, il semble qu'on investit plus cette dimension.

Distribution des rapports à Skillpass selon l'expérience de formation

N %L +	Enjoué(e)		Impliqué(e)		Réceptif (ve)		Rétif (ve)		x		S/LIGNE	
Sans expérience de formation	25	13%	**29**	**16%** ++	12	6%	8	4% ---	113	60% +	187	100%
Avec expérience de formation	15	14%	7	6% --	8	7%	**25**	**23%** +++	53	49% -	108	100%
S/COLONNE	40	14%	36	12%	20	7%	33	11%	166	56%	295	100%

Khi2 = 28,04 pour 4 d.d.l. s. à .0001 : Effet V = 0,308, medium

4ème facteur : l'expérience professionnelle. Assez logiquement, **l'expérience professionnelle semble favoriser l'entrée dans la dimension formative** et l'approche de la réflexivité dans Skillpass : On voit que les impliqués et les réceptifs ont de l'expérience professionnelle, alors que les enjoués n'ont, le plus souvent, pas d'expérience professionnelle.

Distribution des rapports à Skillpass selon l'expérience professionnelle

N %L +	Enjoué(e)		Impliqué(e)		Réceptif (ve)		Rétif (ve)		x		S/LIGNE	
Sans expérience professionnelle	**33**	**19%** +++	13	8% ---	6	4% ---	16	9%	103	60%	171	100%
Avec expérience professionnelle	7	6% ---	**23**	**19%** +++	**14**	**11%** +++	17	14%	63	51%	124	100%
S/COLONNE	40	14%	36	12%	20	7%	33	11%	166	56%	295	100%

Khi2 = 25,71 pour 4 d.d.l. s. à .0001 : Effet V = 0,295, medium

5ème facteur : les rapports aux TIC et au jeu vidéo des publics. Nous avons tenté de vérifier si les pratiques et les rapports aux TIC et au jeu vidéo avaient une incidence sur l'entrée dans la dimension sérieuse de Skillpass. Nous avons cherché à qualifier les **usages des TIC**, les **pratiques vidéo-ludiques** des enquêtés, leurs **rapports à ces pratiques**, mais aussi leur **point de vue sur la mobilisation des TIC** et **du jeu en formation**.

Il convient de préciser que la caractérisation de cette dimension repose sur du **déclaratif** et que ces résultats sont à prendre avec précaution. Les discours ne reflètent pas forcément la réalité des pratiques et de leurs rapports effectifs à ces usages.
Les enquêtés déclarent **un usage plutôt modéré** des TIC, alors que nos observations de terrain montrent des situations qui laissent à penser à des usages plus addictifs qu'ils ne sont déclarés.

Usages et pratiques des TIC des enquêtés T2 selon les profils de rapports à Skillpass

Rp à Skp / niveaux d'usages des TIC	Usages modérés	Usages réguliers	« Accrocs »	Total
Rétifs (ves)	3	0	1	4
Enjoués(es)	3	2	0	5
Impliqués(es)	0	5	0	5
Réceptifs (ves)	1	3	0	4
Total	**7**	**10**	**1**	**18**

Par ailleurs, **12 sur 18** se déclarent être **joueur occasionnel ou régulier**.

Pratiques du jeu vidéo des enquêtés T2 selon les profils de rapports à Skillpass

Rp à Skp / pratiques de jeu	Non gamer	Gamer occasionnel	Gamer	?	Total
Rétifs (ves)	2	1	1	0	4
Enjoués(es)	1	2	2	0	5
Impliqués(es)	1	2	2	0	5
Réceptifs (ves)	1	1	1	1	4
Total	**5**	**6**	**6**	**1**	**18**

Les **TIC et le jeu vidéo** sont **perçus positivement** par la majeure partie d'entre eux (13/18). **Seuls 3** d'entre eux **portent un regard distancié et critique** vis-à-vis de ces outils.

Regard porté sur les TIC et jeu vidéo des enquêtés T2 selon les profils de rapports à Skillpass

Rp à Skp / Rp aux TIC et au jeu vidéo	Positif	Distancié et critique	Mitigé	Total
Rétifs (ves)	2	1	1	4
Enjoués(es)	4	0	1	5
Impliqués(es)	5	0	0	5
Réceptifs (ves)	2	2	0	4
Total	**13**	**3**	**2**	**18**

Concernant leur **point de vue sur l'intérêt du recours aux TIC et au jeu en formation**, les avis sont contrastés : **les rétifs rejettent les outils numériques et ludiques en formation** (ils préfèrent les outils et supports « classiques **»). Les trois autres figures** (enjoués, réceptifs et impliqués) **apprécient** et **plébiscitent** à des degrés divers l'usage du numérique et du jeu pour apprendre.

=> Notre recherche de l'influence de la variable **usages et rapports aux TIC et au jeu vidéo** sur l'entrée dans la dimension sérieuse n'a pas abouti : nous avons fait l'état des lieux de leurs rapports aux TIC sans parvenir à établir de liens entre ces différentes dimensions et leurs rapports à la dimension formative de Skillpass. Il semblerait que **ce n'est pas une variable discriminante** dans la manière de s'emparer des objectifs sérieux du dispositif.

Nous avons ensuite testé les **variables constitutives des rapports au savoir** pour apprécier une éventuelle influence en la matière. Seule, la **dimension identitaire des rapports au savoir** semble jouer dans l'accès à la dimension d'apprentissage et de la réflexivité de Skillpass.

Distribution des rapports à Skillpass selon les rapports identitaires au savoir

N %L +	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif (ve)	Rétif (ve)	S/LIGNE
ID. persévérant*	**2 67%**			**1 33%**	3 100%
ID. pro-apprentissage	3 27%	**5 45% ++**	2 18%	1 9% -	11 100%
ID. réfractaire app.*			1 50%	**1 50%**	2 100%
ID. en difficulté app.*			1 50%	**1 50%**	2 100%
S/COLONNE	5 28%	5 28%	4 22%	4 22%	18 100%

Avec 10 correction(s) de Yates, Khi2 = 1,72 pour 9 d.d.l. n.s: Effet V = 0,178, médiocre

Dans les bilans de savoir, nous avons demandé aux jeunes « **comment ils se voyaient comme apprenant** » : leurs réponses à cette question ont été classées en 4 types : ceux qui se considèrent comme **persévérants malgré leurs difficultés**, ceux qui sont **réfractaires à l'apprendre**, ceux qui se trouvent **en difficulté vis-à-vis de l'apprentissage** : ces trois conceptions de soi comme apprenant attestent de **rapports problématiques au savoir**. Le 4ème type renvoie à ceux qui ont une **propension ou une facilité à apprendre** (les « pro-apprentissage » relevant de l'apprenance).
Les rapports identitaires problématiques au savoir sont portés par les rétifs et les enjoués (qui ont occulté la dimension sérieuse). A l'inverse, on repère une surreprésentation des « pro-apprentissages » chez les impliqués.
Il semblerait que **Skillpass ne convient pas aux personnes dont le rapport identitaire au savoir est le plus problématique** (les rétifs).

Nous avons également testé l'influence éventuelle des **rapports à l'employabilité** sur l'entrée dans la dimension sérieuse de Skillpass.
La mise en relation des projets mentionnés dans les bilans de savoir avec les profils de rapports à Skillpass montre que **les projets à vocation culturaliste** (orientés sur le développement personnel) ne sont portés que par des sujets « pro-dimension sérieuse de Skillpass » (impliqués et réceptifs). Les rétifs et les enjoués formulent eux des projets **exclusivement liés à l'accès au travail et à l'emploi (à vocation fonctionnaliste)**.

Distribution des rapports à Skillpass selon les projets

N %L +	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif (ve)	Rétif (ve)	x	S/LIGNE
Apprendre + Variantes			**6 40% +++**		9 60%	15 100%
Apprendre	--	**15 65% +++**		8 35% +++	---	23 100%
Emploi Travail exclusif	**16 23% ++**	---	3 4%	**16 23% +++**	36 51%	71 100%
Emploi Travail + Variantes	16 18%	15 16%	11 12% ++	9 10%	40 44% ---	91 100%
Evolution	-	-		-	22 100% +++	22 100%
Formation + Variantes		**6 100% +++**			---	6 100%
Formation	8 24% +	--	-	--	26 76% ++	34 100%
Projet Indéterminé	--	--		--	33 100% +++	33 100%
S/COLONNE	40 14%	36 12%	20 7%	33 11%	166 56%	295 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, Khi2 = 153,93 pour 28 d.d.l. s. à .0000 : Effet V = 0,361, consistant

Avant dernière variable testée : **le cadre pédagogique.**

Ceux qui sont **les plus réceptifs** à la dimension sérieuse se trouvent davantage à l'**E2C** (6 sujets répondants sur 8 de l'E2C : 4 impliqués, 2 réceptifs).

Les « **non-répondants** » se trouvent plus sur les terrains de la **ML** (3 rétifs) et de l'**AROFESEP** (3 enjoués).

Cadre pédagogique : distribution des profils de rapports à Skp selon les terrains

Terrain/rapport à Skillpass	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif (ve)	Rétif (ve)	Total
AROFESEP	**3**		1		4
E2C	1	**4**	**2**	1	8
ML	1	1	1	**3**	6
Total	**5**	**5**	**4**	**4**	**18**

Cet effet du cadre pédagogique semble renforcé par **le type d'usage de Skillpass mis en œuvre**. C'est sur le terrain de **l'E2C** que le dispositif a été complètement déployé (**jeu + accompagnement hors écran**). C'est sur le terrain de la **ML** où il a été fait **un usage exclusif du jeu** (sans les activités hors écran) qu'on trouve les **rétifs** (qui n'ont pas investi le travail de la réflexivité).

Cadre pédagogique : mode d'usage Skillpass x Réseaux

N %L +	AROFESEP	E2C	ML	S/LIGNE
Usage du jeu seul		---	**6 100% +++**	6 100%
Usage du jeu et acct	4 33%	**8 67% +++**	---	12 100%
S/COLONNE	4 22%	8 44%	6 33%	18 100%

Avec 2 correction(s) de Yates, Khi2 = 7,72 pour 2 d.d.l. s. à .05 : Effet V = 0,655, très important

Toujours concernant la variable effet du **cadre pédagogique**, on s'est intéressé au « **Profil formateur** » : au travers du **rapport au jeu-vidéo** de l'intervenant (« gamer/non gamer »).

Cadre pédagogique / « Effet formateur » : Rapport au jeu du professionnel x rapport Skillpass

N %L +	Enjoué(e)	Impliqué(e)	Réceptif(ve)	Rétif(ve)	S/LIGNE
Gamer	**2 14% --**	5 36%	3 21%	4 29%	14 100%
Non gamer	**3 75% ++**		1 25%		4 100%
S/COLONNE	5 28%	5 28%	4 22%	4 22%	18 100%

Avec 6 correction(s) de Yates, Khi2 = 2,60 pour 3 d.d.l. n.s: Effet V = 0,380, consistant

Cette variable semble avoir une influence sur le rapport à Skillpass des jeunes : les usagers dont les **formateurs** sont **étrangers à l'univers du jeu vidéo** sont ceux qui ont beaucoup **apprécié le jeu sans** toutefois être en mesure de se **saisir** des **objectifs sérieux** de Skillpass.
La **familiarité** de l'intervenant **avec l'univers du jeu vidéo** contribue peut-être à ce qu'il en fasse **un usage pédagogique** et **exploite sa dimension sérieuse** : on note une sous-représentation des enjoués chez les pros « gamer » et une surreprésentation des enjoués chez les « non gamers ». A l'inverse, la part des enjoués est moindre lorsque le formateur était familier des jeux vidéo.

Pour terminer, nous avons cherché à tester l'influence du **dispositif** lui-même sur les rapports des jeunes aux apprentissages dans Skillpass. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, nous avons plus particulièrement interrogé la dimension d'**immersion**.

Nous avons constaté que certains jeunes ont rencontré des difficultés à « **entrer de plein pied** » dans l'histoire, dans le jeu. Ces enquêtés ont évoqué leur incapacité à s'identifier au personnage, une « étrangeté » de l'univers proposé qu'ils ont eu du mal à mettre en relation avec leur environnement familier et/ou avec l'activité de formation, mais aussi parce que les activités du personnage étaient trop éloignées des leurs et/ou ne faisaient pas écho à leurs propres préoccupations.
Il semble que cette **non-immersion** ait contribué à **empêcher les apprentissages** (pour les rétifs).
Les **rétifs** ont déclaré ne pas s'être amusés dans le jeu. Ils rejettent la dimension ludique du dispositif, rejet qui constituerait un obstacle à l'apprendre (et qui ne leur permet pas d'aller plus loin dans le jeu) puisque **l'expérience de jeu** s'avère **non porteuse d'apprentissage**.

Mais aussi, plus surprenant on constate que les **apprentissages** ont également été **empêchés** pour les **enjoués**, qui ont eux, éprouvé un **réel plaisir à jouer**. L'histoire et le jeu ont été appréciés ce qui a participé à leur immersion. La focalisation sur l'activité de jeu elle-même ne leur permet peut-être pas d'identifier les enjeux cognitifs de la situation, les objectifs sérieux visés par le dispositif. Ils sont alors **pris dans la situation de jeu ce qui constitue un obstacle d'accès au travail de réflexivité** requis et visé par le dispositif.

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des relations entre jeu et apprentissage, le **rejet de la dimension ludique ou l'enthousiasme effréné semblent constituer en eux-mêmes des obstacles susceptibles d'empêcher les apprentissages**.
On constate que les apprentissages ont été effectifs pour les réceptifs et les impliqués pour lesquels la dimension sérieuse, particulièrement valorisée correspondait à une préoccupation indépendamment de l'expérience de jeu.

Ces résultats nous ont conduites à **réinterroger les présupposés de l'association ludique et sérieux** sur les plans :

- Des parts à accorder au « **jeu dans le sérieux** » et au « **sérieux dans le jeu** » (équilibre des « ingrédients » à trouver) : finalement, jusqu'où et comment le ludique est un levier d'accès aux apprentissages ? Comment apprécier le **degré d'immersion optimal favorable aux apprentissages** ?
- Du **ludique** en tant que **levier d'accès au sérieux** : sur le mode du principe « on ne prête qu'aux riches » : il se trouve que l'usage de dispositif vidéo-ludique semble plus produire un effet de **renforcement/amplification d'une situation établie,** plutôt que de renversement de tendance.
- On est en droit de se demander si Skillpass est **adapté** aux publics visés : à savoir ceux dont les **rapports au savoir** et à l'apprendre sont **problématiques** (réfractaires aux dimensions sérieuses et à l'apprentissage).

Conclusion intermédiaire

L'expérience de formation antérieure contribuerait à une faible adhésion à Skillpass sous l'angle sérieux, alors que **l'expérience professionnelle** semble elle favoriser l'entrée dans cette dimension.

L'investissement de la dimension d'apprentissage de Skillpass semble corrélé au **niveau de formation**. Ce qui laisse à penser que **Skillpass ne représenterait pas forcément « la solution » adaptée aux publics les moins qualifiés**.

Skillpass ne semble pas convenir aux personnes dont le **rapport identitaire au savoir est le plus problématiqu**e (les rétifs).

« **Trop jouer** » ou « **ne pas entrer dans le jeu** » peuvent représenter un **obstacle** à l'accès à la dimension sérieuse et aux apprentissages visés par le dispositif.

Rapports à la compétence (et à la compétence transversale) des jeunes

Pour poursuivre dans notre approche de Skillpass en tant que « révélateur » de compétences, nous nous sommes penchées sur la manière dont les enquêtés **appréhendaient** la **compétence** et la **compétence transversale**, mais aussi s'ils mettaient les compétences transversales et l'activité réflexive en **dialogue** avec leur processus d'insertion (s'ils reliaient le travail sur la compétence transversale à leur situation).

Au-delà, on a cherché à savoir, pour ceux qui établissaient des liens, si cette mise en relation s'apparentait à un processus d'**acculturation** dans une optique de **normalisation** – à savoir d'une nouvelle forme « d'inculcation de l'ordre des choses » (Grignon, 1971) ou d'un réel levier du développement de la compétence réflexive (de connaissance de soi) et par là, d'**émancipation** ?

Les conceptions de la notion de compétence des enquêtés

Nous avons tout d'abord cherché à saisir **la manière dont ils définissaient la compétence**. **Trois conceptions** se dégagent des définitions qu'ils en donnent :

- La **conception innéiste**, la compétence est ici conçue comme une **qualité propre**, une disposition naturelle, inhérente à la personne. Elle semble partagée par tous à l'exception des rétifs.
  « La compétence c'est des qualités » (Bertrand, Gino, Farida)
- La **conception technique** qui envisage la compétence comme un **savoir-faire**, ce type de définition, partagé quel que soit le profil, est centré sur le déploiement d'une activité sur un objet par un individu.
  « Quelque chose que l'on « sait faire » » (Jordan, Ryan…), « qu'on pratique bien » (Laurie), « qu'on maîtrise » (Joseph), « ce qu'on est le plus balaise dans un domaine qu'un autre » (Corentin), « c'est une technique » (Ryan)…
- La **conception sociale** appréhende la compétence comme un **outil** à mobiliser au service de **l'intégration dans le monde professionnel**. En somme, elle est conçue comme la clé d'entrée dans le monde du travail en tant qu'objet de reconnaissance sociale.
  « Quelque chose qui permet de s'introduire dans le monde professionnel. La moindre des choses c'est de s'organiser » (Valerian).
  « C'est ce qu'on apprenait dans la vie de tous les jours et dans le monde professionnel et qui peut nous servir pour plein de choses » (Shaïma).

Leurs conceptions de la compétence transversale

Nous avons ensuite cherché à cerner plus spécifiquement leurs c**onceptions de la compétence transversale**. En la matière, **trois modes d'appréhension** se dégagent :

- Elle est envisagée en premier lieu en tant que **comportement** dont l'individu doit se doter dans **l'environnement professionnel**. Elle est pensée en termes de **performances**, d'**efficacité** dans l'exercice d'une activité professionnelle. En ce sens, elle semble perçue comme une **condition d'accès à ce monde du travail** (« ce qu'il faut avoir pour travailler »).
  « Les compétences qu'il faut avoir pour travailler » (Gino)
  « Quelque chose qu'on doit avoir dans le monde professionnel. Ce n'est pas quelque chose à oublier, c'est très important » (Valerian)
  « C'est ce qu'on doit travailler le plus pour réussir » (Farida)
- Elle est également appréhendée sur un mode plus **restrictif**, uniquement **référée** au cadre de **Skillpass**.
  « Ce qu'on est capable de faire dans le jeu » (Corentin)

- Enfin, elle est parfois pensée sous l'angle de la **transférabilité d'un domaine** ou d'un environnement personnel ou informel **à un autre** (social ou professionnel).
  « Les compétences qu'on a acquises et qui peuvent servir à autre chose » (Astrid)
  « Les compétences qu'on peut utiliser dans la vie de tous les jours mais qui peuvent être un bien pour nous » (Lise)

Liens établis entre le travail sur la compétence transversale et leurs parcours d'insertion

Au-delà des définitions qu'ils donnaient des compétences et compétences transversales, nous avons souhaité savoir s'ils attribuaient du **sens au travail effectué** et s'ils établissaient **des** liens avec leurs situations personnelles et professionnelles.

Nous avons constaté que les impliqués et les réceptifs (« **répondants** ») **mettaient en relation les compétences identifiées**, via l'analyse de leur expérience, avec l'emploi, le processus d'insertion ou le vécu.

> *« 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 […] Bon 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 » (Valerian).*

Les rétifs et les enjoués (« **non-répondants** ») **n'ont pas attribué de sens au travail d'analyse de l'expérience** et n'ont pas su ou pu le mettre en relation avec l'emploi, leur parcours d'insertion ou leur situation personnelle.

> *« [Le formateur] nous a dit qu'en gros, ça, on pouvait le mettre sur notre CV. […] Mais, ça ne change rien à mon CV. […] Ça a un lien avec [le CV] […] mais pas le mien. […] C'est ses compétences à lui [au personnage du jeu]. […] [Ça sert] À rien. […] Vraiment à rien. On a perdu notre temps à faire des séances sur ça » (Aude).*

> *« Je n'ai pas… Je n'ai pas fait le lien […] Non. Je ne savais pas qu'il fallait le faire. Enfin nous, on nous a… On a fait le jeu. C'est tout. Après… […] Non. Je n'ai pas eu… Je ne m'en souviens pas » (Shaïma).*

Finalisations des compétences transversales chez les enquêtés

Plus particulièrement, pour ceux qui faisaient du lien entre le travail sur la compétence mené et leur situation (« répondants »), nos analyses ont montré que **les pratiques réflexives** mises en œuvre dans ce cadre, **participaient,** pour certains, d'un **réel développement de leur pouvoir d'agir sur leur devenir** :

«Et puis moi, je trouve que ça donne vachement confiance en nous, Skillpass […] Moi, je n'en avais pas forcément conscience que j'arrivais à gérer mon temps, par exemple […] Savoir organiser, préparer un buffet d'entrée […] Au début de mettre ça, je ne pensais pas que ça allait me donner, tout ça [comme compétences] […] On n'en a pas tout le temps conscience […] Ça donne plus de confiance en nous […] Avant, pour moi, j'étais incapable de réussir quelque chose. Et puis tout compte fait, je me rends compte que si » (Lisa, E2C).

Pour d'autres, **les pratiques réflexives** semblaient plus s'inscrire et **se limiter à une mise en conformité vis-à-vis de la norme** que représente l'**employabilité**.

« Il y avait, s'organiser, l'esprit d'équipe aussi. Et la communication. […] C'était un petit peu toutes les compétences qu'il y avait dans le jeu, mais au final on se retrouvait un petit peu dans chacune […] L'organisation […] parce que je dois m'organiser pour tous les papiers, et tout ça. La communication aussi vu que je dois communiquer avec les entreprises, les appeler et un petit peu l'esprit d'équipe […] avec le groupe [en formation] » (Astrid, E2C).

Nous avons repéré ces deux types de finalisations chez les enquêtés sans toutefois réussir à établir nettement s'il y avait une prédominance de ces positionnements chez les jeunes réceptifs et impliqués.
Ces derniers éléments gagneraient à être approfondis et ouvrent des perspectives de poursuite de nos analyses pour déterminer, si Skillpass ou ce type d'outillage permet, non seulement de « révéler » les compétences, mais aussi dans quelles logiques elles sont déployées et mobilisées : finalement, si elles inscrivent dans une optique d'émancipation.

Au terme de ce travail, **l'hypothèse** selon laquelle **Skillpass** agirait comme un **« révélateur » de compétence apparaît invalidée**. Les résultats concernant la dimension d'apprentissage de la compétence réflexive, via un dispositif vidéo-ludique tel que Skillpass, montrent en effet que :

- **L'adhésion** à la dimension sérieuse de Skillpass **ne va pas de soi** pour tous (**répondants** vs **non-répondants**).
- **L'immersion** dans le jeu ou le **non-jeu** peuvent tout autant **entraver l'accès aux apprentissages cibles** et aux enjeux sérieux de Skillpass. Ce qui ré interroge les présupposés de **l'articulation ludique/sérieux** dans des supports tels que les Serious Games.
- Skillpass **ne représente pas** forcément **« la solution » adaptée aux publics ciblés** (en difficulté vis-à-vis de l'apprendre) : les moins qualifiés, ceux dont les rapports au savoir sont les plus problématiques sont ceux qui ont le moins adhéré et dont l'accès à la dimension réflexive n'est pas avéré.
- Son usage semble plus produire un effet de **renforcement/amplification d'une situation établie** plutôt qu'un renversement de tendance en matière de réconciliation avec le savoir et l'apprendre.

Pour conclure, dans le cadre circonscrit du volet de cette étude, il est difficile de considérer que Skillpass participe à l'« augmentation » des apprentissages, de par leur instrumentation technologique et plus spécifiquement vidéo-ludique.
L'étude menée apporte des résultats, mais fait également et surtout émerger d'autres questions. Elle nous procure des pistes utiles pour poursuivre la réflexion engagée afin de mieux saisir les ressorts potentiels des technologies et du jeu dans l'accès à l'apprendre et au savoir, mais aussi pour avancer dans la compréhension des processus de développement de la réflexivité dans une optique d'émancipation des sujets.

CHAPITRE 3 : FORMER ET ACCOMPAGNER A L'INSERTION AVEC LE NUMERIQUE : QUELS PRATIQUES, METIERS ET IMPACTS SUR LA PROFESSIONNALISATION ? (I. BOANCA-DEICU, M.-C. VERMELLE)

Le champ de l'insertion et de la formation, dans un marché du travail où la demande d'emploi explose et où la proportion des chômeurs de longue durée est croissante parmi les deux catégories d'âge extrême mais qui ont en commun d'être non ou peu diplômés/qualifiés - les jeunes et les seniors – connaît des évolutions significatives[13].

Dans ce contexte, le dispositif Skillpass paraît renfermer des caractéristiques à même de répondre aux problématiques des professionnels en charge des jeunes peu ou pas qualifiés. Il propose une démarche standardisée (l'analyse des expériences extra-scolaires à l'appui d'un référentiel de compétences transversales) tout en étant « personnalisable » en ce qu'elle assure la production d'un portfolio propre à l'usager et donc adaptée à la « masse » des publics. Il soutient des démarches pédagogiques instrumentées dans des organisations où les outils numériques sont considérés comme une réponse aux activités de gestion et d'administration. Les acteurs de la formation sont en outre enjoints à préparer les transformations des métiers et les évolutions des emplois en raison des évolutions technologiques (automatisation des opérations physiques et de traitement de l'information). Enfin, par son projet d'analyse de toutes les expériences des jeunes, malgré leur faible intégration professionnelle, le dispositif Skillpass leur ouvre l'accès au marché du travail avec le sésame d'un curriculum Vitae (CV) formalisant leurs compétences transversales.

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique et notre cadre d'analyse. Après avoir détaillé notre méthodologie et la population enquêtée, nous exposons les résultats de la recherche, qui s'organisent en deux points.

Dans un premier temps, nous identifions les modes de travail des formateurs et conseillers à l'insertion avec les jeunes et repérons leur plus ou moins grande proximité avec les caractéristiques du dispositif Skillpass. Nous avons ainsi identifié les variables déterminant la diversité des modes d'expérimentation et d'intégration du jeu et de l'accompagnement à la formalisation des compétences transversales de leurs publics (scénarios d'usage) chez les professionnels.

Enfin, nous avons également analysé les modalités de préparation, d'animation/conception et de collaboration entre pairs activées par l'expérimentation d'un dispositif relativement étranger à leurs pratiques et ainsi caractérisé les processus de professionnalisation émergents dans les organismes. Un marché du travail hostile pour leurs publics, l'injonction à l'emploi ainsi qu'au développement de pédagogies s'appuyant sur le numérique génèrent chez les professionnels questions et tensions entre différentes conceptions de leur métier et du service à rendre aux usagers.

1) Problématique et cadres d'analyse

Les mutations socio-économiques et techniques transforment les pratiques d'accompagnement et de formation des publics de demandeurs d'emploi peu ou pas qualifiés (Frétigné et Lescure, 2010), nous permettant d'identifier trois processus ambivalents et contradictoires à l'œuvre dans le champ de

[13] En 2016, selon les données de la DARES la proportion des jeunes 16-25 ans au chômage est de 10,3 % (35 % sont en emploi et 54,6 % encore en études). Ils représentent une population totale d'environ 7,2 millions. Pour la part d'entre eux sortis de l'école avec, au plus, le brevet des collèges - ils sont 2,3 millions- la proportion d'inactifs s'élève à 77,5%, dont la majorité sont dans des dispositifs de formation/insertion et pour 13,6% en emploi (DARES, 2018).

l'insertion : 1. une injonction au traitement individualisé de la demande d'emploi alors que les publics concernés sont toujours plus nombreux. 2. Une industrialisation des méthodes et modes d'intervention marquant une séparation entre les différentes activités des professionnels chargés de les accompagner. 3. La valorisation de dispositifs « innovants » qui questionne les conceptions du dispositif et ses modalités d'usage par les professionnels.
Enfin, aux différents niveaux d'action et de conception des dispositifs d'insertion et de formation, la recherche de « l'employabilité » affecte les pratiques de professionnalisation et les conceptions des métiers de l'accompagnement à l'insertion.

A la recherche d'un service individualisé dans un traitement de masse

Depuis un certain nombre d'années, nous assistons à une transformation du métier de formateur avec l'intégration des fonctions d'accompagnement. Dans le secteur de la formation, celles-ci se sont développées par l'individualisation des parcours, en réponse à une logique financière (raccourcissement des durées de formation) ou pédagogique (diffusion du modèle des Ateliers de Pédagogie Personnalisée par exemple).
D'autre part, dans le secteur de l'insertion, un glissement semble s'opérer de l'accompagnement individuel vers un accompagnement collectif. Ainsi par exemple, spécialisés dans l'accompagnement individuel, les conseillers des missions locales (ML) sont invités, notamment dans le cadre du dispositif Garantie Jeunes (GJ), à déployer leur activité auprès de groupes de jeunes (environ 15), et d'alterner les entretiens individuels, les mises en situation professionnelle avec des ateliers collectifs intensifs. Ces ateliers visent *« l'acquisition des codes et des règles de l'entreprise, le développement de projets collectifs, l'auto évaluation et la valorisation des compétences pour gagner en confiance en soi, ou l'accès à l'autonomie au quotidien »* (COE, 2016). Ce type d'ateliers est consubstantiel aux dispositifs de formation-insertion et aux programmes de la deuxième chance (Jobs Corps, E2C, EPIDE) (Cahuc, Carcillo et Zimmermann, 2013) et soulève la question de la professionnalisation des conseillers ML, en termes de développement de compétences d'animation de groupe.
Ces évolutions sont étroitement liées au phénomène de massification de la demande d'emploi et de formation, qui accentue la tendance déjà ancienne à prioriser l'accès à l'emploi quelles qu'en soient les conditions, à opter pour un projet professionnel en « travaillant » sur son « employabilité », entendue comme l'aptitude à obtenir et à conserver un emploi. Gazier distingue deux formes d'employabilité : « *l'employabilité-accès qui s'intéresse à l'accès rapide à un emploi quel qu'il soit, [par le biais] des stages courts sans gratification ou avec gratification de base […] et qui suppose toutefois la lutte contre les discriminations et les barrières à l'embauche »* (Gazier, 2013, p. 411), et « *l'employabilité-performance »*, qui vise l'acquisition des compétences d'un niveau plus élevé et implique « *un investissement préalable qui peut conduire à différer l'accès immédiat à l'emploi »* (*ibid*.) et sécuriser les parcours professionnels. Mais c'est plutôt l'employabilité-accès qui est mobilisée et valorisée par les politiques d'emploi, en vue réduire le chômage des publics dits BNQ (de faible niveau et précaires) et pour assurer la diminution des emplois durablement vacants, des emplois non pourvus en raison de la pénurie des candidats.
Ainsi par exemple, le dispositif Garantie Jeunes vise à apporter un nouveau service aux employeurs, celui d'appui au recrutement, en leur permettant de :
« *- faire évoluer de façon positive la représentation des postes proposés pour les rendre attractifs et promouvoir des métiers ou secteurs méconnus, mal perçus ou orphelins de formation ;*

- *développer leurs compétences d'employeur responsable en s'impliquant dans la co-construction des parcours des jeunes comme base de l'animation d'un partenariat local dynamique mobilisable lors des besoins de recrutement ou à l'origine de ceux-ci »* (DGEFP, 2013, p. 11).

La participation des entreprises au processus d'insertion des jeunes est un souhait ancien des politiques publiques nationales et européennes. De même, du point de vue de l'action politique, l'existence des emplois vacants semble incompréhensible. Les intermédiaires du marché du travail, notamment ceux qui œuvrent auprès des publics éloignés de l'emploi, sont encouragés à cibler les métiers en tension et en voie de développement. Or, selon le COE (2013), le déficit d'attractivité de certains métiers et emplois est lié non seulement à des facteurs subjectifs (manque d'information, vision négative du métier ou du secteur, etc.) mais aussi à des facteurs objectifs (conditions de travail difficiles, horaires atypiques, faibles niveaux de salaires). En plus, comme le soulignent Glaymann et Moaty (2017), le nombre des emplois vacants est non seulement inférieur à celui des chômeurs mais il est également *« d'autant plus imprécis qu'il varie sans cesse au gré des recrutements et des créations de postes, il ne s'agit donc pas d'un stock incompressible mais d'un flux de postes dont la nature et la localisation changent sans cesse »* (p.10). Comme le révèlent les sociologues, les professionnels de l'insertion œuvrent parfois, malgré eux, à l'intériorisation, par leurs publics, de la légitimité des exigences des entreprises et l'acceptation de conditions de travail précaires (Riot, 2003 ; Zunigo, 2010).

La nouveauté de la GJ porte finalement également sur l'incitation, adressée aux ML par les rédacteurs du rapport, à recourir à des démarches de prospection d'emplois auprès des entreprises. Ce mouvement de diversification de l'offre de service en direction des entreprises, en référence à la théorie de l'appariement, déjà entamé par Pôle Emploi et mis en œuvre par les chargés de relation entreprises des ML (Fretel, 2012), s'étend désormais aux conseillers GJ. Selon le modèle d'appariement, les principaux freins à l'embauche, de nature frictionnelle, sont liés aux coûts de recrutement perçus par l'entreprise, et aux difficultés d'appariement, entre les compétences attendues par l'employeur et celles détenues par le demandeur d'emploi. Ainsi, on considère qu'il existe « *un perpétuel volant d'offres d'emploi latentes »* (DSEV, 2016). En conséquence, le conseiller Mission Locale, en charge du dispositif Garantie jeune, doit aussi œuvrer à « *capter toutes les opportunités de contacts et d'emplois pour les jeunes, à susciter l'offre d'emploi non formalisée, à construire des stratégies d'émergence de situations d'emploi »* (DGEFP, 2013) et donc s'engager dans une démarche de prospection des entreprises.

Les conseillers GJ sont sollicités non seulement pour collecter les « offres utiles » correspondant aux profils des jeunes relevant de leur portefeuille, mais surtout pour réaliser la promotion des profils auprès des employeurs et de chercher des « niches d'emploi », notamment dans des petites entreprises, PME ou TPE (Fretel, 2012). Ces pratiques, largement mobilisées par des conseillers en charge de travailleurs handicapés (Cap Emploi, ML) ou des formateurs en insertion (Boanca-Deicu, 2016), consistent à aller à la rencontre d'un besoin en « mettant le pied dans la porte » de l'entreprise, dans une logique de promotion de la structure d'insertion et de ses services, en créant des opportunités pour des publics *a priori* « peu employables » , y compris pour des métiers et entreprises qui recrutent peu. Ce type de travail implique une très bonne connaissance des entreprises du territoire et de leurs perspectives d'évolution, qui s'acquiert dans le temps à travers des rencontres régulières et personnalisées avec les employeurs, même lorsque la situation économique de l'entreprise n'est pas favorable. L'offre d'emploi n'est pas seulement négociée, pour ajuster les critères de recrutement à la demande d'emploi (salaire, niveau de diplôme, années

d'expérience professionnelle, etc.) et aux profils qui, *a priori*, ne correspondent pas exactement à ces critères, mais elle est générée par l'échange avec l'employeur et ensuite définie conjointement. L'intermédiaire ne se limite pas à apporter des solutions au problème de recrutement défini par l'entreprise, mais il vise la résolution du problème à construire.
« L'intermédiaire se déplace dans l'entreprise, essaye de saisir ses modes de fonctionnement RH et ses éventuels besoins, en pouvant d'ailleurs les lui révéler. Il s'agit dans ce second cas d'entamer une relation personnalisée où l'intermédiaire va apporter sa propre compétence pour rendre possible des choses qui ne le seraient pas autrement » (Fretel, 2012).

Ainsi, d'un accompagnement centré sur les jeunes et réalisé généralement à l'extérieur de l'entreprise, le travail du conseiller ML évolue vers un accompagnement des jeunes à l'intérieur de l'entreprise et auprès des employeurs dans leurs démarches de recrutement. Le service d'appui au recrutement deviendrait alors un double outil de fidélisation, tant des jeunes qui ne recourent pas aux services de la ML, que des entreprises « démarchées »/partenaires.
Le développement de cette prestation d'appui au recrutement par les organismes de formation et d'insertion imposé par les politiques publiques de l'emploi, semble le signe d'une ouverture d'un sous marché de l'insertion où les OF jouent le maintien de leurs activités de formation et de leurs objectifs d'apprentissage en vertu de l'éducation permanente (Divay, 2009). L'irruption des outils numériques soutient encore la diversification des activités chez les professionnels, au sein de processus de travail plus ou moins parcellisés.

Le développement du numérique au service de l'industrialisation : effets sur l'organisation du travail d'accompagnement

Un autre processus qui traverse le champ de la formation et de l'insertion, c'est l'injonction à former les publics à l'usage des TIC pour préparer leur insertion dans la société de l'information, considérant qu'elle nécessite un usage autonome et performatif des ressources de savoirs disponibles sur Internet et dans les réseaux sociaux. Cela s'inscrit dans un contexte d'évolution de toutes les activités productives par les usages du numérique.
Mais, comme l'indique Carré (2005) lorsqu'il distingue la société cognitive ou de la connaissance de la société de l'information, on sous-estime les capacités nécessaires à un usage du numérique à des fins d'apprentissage et de formation.
L'engouement actuel pour le terme de digitalisation, qui vient de remplacer progressivement celui du numérique (Moatti, 2016), n'est pas du seulement à un souci d'uniformisation terminologique mondiale. Il est aussi le porteur d'une injonction à « produire du nouveau », puisqu'il véhicule l'idée d'une insuffisante prise en compte des enjeux numériques, y compris dans le champ social. La digitalisation permet alors *« de nommer une supposée seconde étape [après la numérisation] et de donner un second souffle en faisant ré-agir, agir à nouveau, les acteurs concernés pour parvenir à une transformation totale de l'entreprise »* (p. 71).
Dans les discours technoscientifiques et managériaux, la digitalisation est liée à l'innovation mais dans le secteur de l'insertion et de la formation, l'innovation porte moins sur les résultats/produits que sur l'organisation du processus de servuction (Mayére, 1993). La digitalisation renvoie alors à l'idée d'une réorganisation des modes de production sans savoir en quoi elle consiste concrètement. Dans les services d'insertion et de formation, elle est d'ailleurs attendue, réclamée et impulsée par les pouvoirs politiques. Ainsi, les TIC permettraient de travailler autrement, d'éclater les barrières

(entre les institutions) de contourner les intermédiaires et d'industrialiser le service d'accompagnement et la formation par la mise en place :

- De la standardisation du contenu des prestations, une normalisation des modalités de production – par la gestion des flux, le rythme de rencontres, les résultats à atteindre (Frétel, 2013) ;
- D'une forte prescription temporelle (les conseillers ML disposent de 20 minutes pour un entretien, raccourcissement des parcours d'insertion) ;
- Des contraintes de coûts, des objectifs de productivité ;
- D'une division du travail entre les personnels « de base arrière », chargés de la conception de projets et la recherche des financements, et les personnels « au contact » de l'usager (les formateurs, les conseillers) ;
- De la formalisation du travail réalisé (bilans, rapports, enregistrement des actes réalisé, etc.) ;
- Des modes d'évaluation des salariés par la mise en œuvre d'indicateurs visant une mesure quantitative de l'activité réalisée (Frétigné, 2012).

Selon Frétel (2013), la standardisation et la dépersonnalisation des dispositifs mises en œuvre par l'administration des politiques d'emploi, contribue au développement, de ce que Gadrey (1994) appelle la rationalisation industrielle. Dans le processus de servuction marquant la co-production du service avec l'usager, cette dernière limite les possibilités d'adaptation de la prestation à la demande, au détriment de la rationalisation professionnelle définie comme « *l'agencement originel de routines, la mise au point et la capitalisation individuelle et collective de nouvelles routines issues de l'expérience non standard »* (p.187).

Le mouvement de modernisation des services de formation et d'insertion, à travers le numérique, n'entraine pas que la dématérialisation presque totale des supports de gestion (dossiers des usagers, formulaires, etc.) : il induit chez les professionnels une parcellisation des tâches, le sentiment d'une perte de l'expertise professionnelle, une perte de contrôle de l'activité de qualification des demandes des usagers et/ou du processus de production, voire une perte de sens de l'activité. Ces changements obligent ces professionnels à recréer les actes professionnels (qualification de la demande de l'usager) (Munoz, 2015) et à concevoir de nouvelles modalités de travail. Comme le souligne P. Marquet (2011), l'introduction des TIC dans la formation nécessite l'élaboration des scénarios pédagogiques précis ce qui « *modifie et augmente considérablement le niveau de contrainte, en imposant d'anticiper dans les détails l'action de l'apprenant »*, en s'éloignant ainsi des situations classiques de formation, et de repenser les modalités de représentations des connaissances à acquérir (p.37). Lorsque formateur intervient dans un dispositif numérique, il doit s'approprier et faire exister ensemble le contenu à enseigner/apprendre (objet didactique), le discours pédagogique par lequel ce contenu est présenté (objet pédagogique) avec les fonctionnalités de l'outil numérique (objet technique). Et cette compatibilité entre ces différents objets n'est pas toujours assurée dans les dispositifs éducatifs numériques proposés aux formateurs, ce qui rend difficile leur appropriation et leur stabilisation dans les usages.
Les recherches sur les usages des technologies éducatives montrent que les enseignants utilisent massivement les technologies numériques pour des activités hors cours : pour leur préparation, les tâches administratives annexes. Et « *ils sont peu enclins à y recourir à dans leur salle de classe dans un contexte pédagogique »* (Thibert, 2012). Ainsi, les chercheurs distinguent des usages différenciés pouvant aller de la simple phase de découverte et l'utilisation personnelle des outils numériques -

voire d'adoption de ces outils dans l'activité professionnelle- sans changer la pédagogie jusqu'à la phase de création, visant une utilisation innovante avec un enseignement centré sur l'apprenant ; entre deux, en phase d'appropriation et d'intégration pédagogique, l'enseignant fait évoluer sa pédagogie traditionnelle vers plus d'interactivité (Fourgous, 2012). Ces différents usages dépendent aussi de l'intérêt pédagogique de l'outil selon l'enseignant, de ses aptitudes techniques, mais encore du contexte organisationnel qui favorise ou non une culture du partage, du travail d'équipe et le soutient en cas de difficultés d'intégration. Par ailleurs, Poyet (2016) identifie plusieurs trajectoires d'usages : la progression linéaire régulière, qui implique le passage d'un usage occasionnel à un usage régulier ; la progression non linéaire qui s'exprime à la fois par le développement de l'utilisation de certaines fonctionnalités de l'outil/dispositif et par la stagnation des usages d'autres fonctionnalités ; la régression d'usages, la stabilité des usages de toutes les fonctionnalités et des usages diversifiés. Finalement, les outils numériques ne sont pas intégrés de la même manière et leurs usages « *sont susceptibles de régresser, voire disparaitre, au cours du temps, parfois pour des raisons externes aux [professionnels] »* (p.30).

La généralisation des TIC/la digitalisation ne se limitent donc pas seulement à l'usage des supports et des outils numériques. Elle s'accompagne d'une organisation industrielle des services d'insertion et de formation et modifie, en partie, le contenu du travail et les manières de travailler de ces professionnels. L'importation du vocabulaire et des modèles de référence en vigueur sur le marché du travail entraîne encore d'autres bouleversements de leurs activités.

Des dispositifs innovants au service de l'accompagnement vers l'emploi : des évidences à interroger

Dans ce contexte, les politiques publiques encouragent les structures et leurs professionnels à recourir à des dispositifs « innovants ». Innover c'est introduire de la nouveauté dans un système établi et cette nouveauté produit de la valorisation économique ou induit une transformation des usages sociaux (source Économie de l'innovation). Au regard des politiques publiques qui en soutiennent l'expérimentation et en perspective des évolutions traversant le champ de l'insertion, Skillpass se veut un dispositif « innovant » qui réponde aux problématiques rencontrées : traitement de masse, utilisation du numérique, recours à des référentiels de compétences adaptés à ces publics « privés » des ressources favorables à leur insertion. En s'appuyant sur la classification de Schumpeter (1934) nous considérons que Skillpass relève davantage d'une innovation incrémentale, qui exploite des trajectoires existantes, que d'une innovation radicale qui explore de nouveaux domaines. Ainsi le dispositif Skillpass comporte un jeu sérieux, des activités collectives, un portfolio de compétences et tous ces éléments constitutifs de « Skillpass » existent aussi dans d'autres dispositifs de formation ou d'accompagnement. L'innovation consiste dans leur agencement dans un nouveau produit.

En référence aux travaux de D. Poisson (2010), nous considérons également que le dispositif « Skillpass » s'apparente aux dispositifs à visée autonomisante. Selon l'auteur, ces dispositifs présentent quatre caractéristiques communes :

- Un apprenant auteur (de son portfolio de compétences)
- Des savoirs, savoir-faire et compétences clés liés à l'apprenant, à son projet et à son contexte
- Reliance entre éducation formelle, non formelle et informelle
- Un formateur concepteur, dans la manière dont il va faire usage de Skillpass dans les dispositifs existants.

Ainsi, avec Skillpass le jeune est autorisé et encouragé à prendre du pouvoir en devenant *auteur* de son parcours d'insertion et de sa formation. Le dispositif s'attache à développer une posture *d'apprenant réflexif*, en facilitant l'appropriation d'une démarche d'introspection individuelle d'analyse de ses propres expériences (d'analyse du contexte, de conscientisation des actes et des connaissances au service de l'action) et d'identification des compétences transversales. L'acquisition de cette démarche de traduction d'une expérience dans un ensemble de compétences mobilise la réflexivité. Néanmoins, la marge de manœuvre des apprenants pour améliorer la qualité du dispositif Skillpass demeure limitée, puisque le dispositif ne prévoit pas nécessairement des moments de régulation collective comme les bilans d'évaluation collectifs.

Le dispositif Skillpass vise l'identification non pas des compétences correspondant à un référentiel métier mais des compétences singulières et conceptualisées. Il s'agit plutôt des « *savoirs » non formalisé*s, investis dans les gestes du quotidien, partiellement conscients et énonçables, (tributaires du contexte local, immergés dans l'histoire de la personne et des lieux) qui font partie des *compétences clés /transversales* (traiter l'information, organiser, résoudre des problèmes, travailler en équipe, communiquer, encadrer). Le dispositif concerne des compétences issues d'expériences diverses, professionnelles et non-professionnelles (dans la vie associative, dans l'éducation familiale, dans la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle). Et la démarche portfolio intégrée dans le dispositif Skillpass rend possible « la reconnaissance du "bagage expérientiel " des jeunes et des savoirs acquis dans le cours de la vie, "à parité" des savoirs académiques » (Breton, 2015). Il vise donc la valorisation des *apprentissages non formels et informels* sans les distinguer.

L'émergence des compétences transversales dans les champs de la formation et de l'insertion semble alors ouvrir des continents inexplorés pour la valorisation de situations vécues par des publics peu qualifiés qui n'ont pas ou plus les clés d'entrée sur le marché du travail : celles des savoirs et capacités issus de la formation initiale, celles de l'exercice antérieur d'une activité sociale rémunérée dans une organisation productive. Or tous les acquis expérientiels ne se valent pas puisque les trajectoires des non-diplômés sur le marché du travail restent marquées par une forte précarité où ces jeunes se retrouvent parfois *« enfermés dans des trappes de sous-emploi et de chômage prolongé »* (CEREQ, 2017). Et si les compétences transversales présentent l'avantage d'être mobilisables dans différentes situations, leur acquisition n'est pas sanctionnée par un diplôme ou par un titre. Contrairement aux savoirs théoriques et professionnels, les savoirs d'expériences ne se situent dans aucun référentiel de certification. Sur le marché du travail, les compétences transversales ne disposent pas d'une reconnaissance officielle si elles ne sont pas assorties des compétences spécifiques et techniques.

Le rôle du formateur change également dans ce type de dispositif puisque celui-ci est amené à compléter le dispositif « Skillpass » ou à l'adapter, en prenant en compte les contraintes de son environnement (E2C, ML, OF) et la spécificité de son public. Ainsi, tout au long de la formation de prise en main de Skillpass, les professionnels sont invités par le concepteur du dispositif à réfléchir aux modalités d'intégration de Skillpass dans d'autres dispositifs/actions déjà mises en œuvre dans leurs structures (GJ, FIJ, E2C, etc.).

Après avoir présenté les caractéristiques du dispositif Skillpass, nous intéressons aux modalités d'appropriation d'un dispositif (dont l'élaboration est déjà achevée) par des professionnels qui lui donnent un sens et un usage (Moaty et Tiffon, 2014), et au travail de co-conception du dispositif, au sens de Béguin (2005) qui souligne que les processus d'appropriation des artefacts impliquent la construction par les usagers des ressources de leur action, ce qui conduit à parler de conception se

poursuivant dans l'usage. Nous étudions alors le décalage entre les usages prévus par le concepteur et les usages effectifs des professionnels, donc au scénario d'usage.

« Les scénarios d'usage décrivent étape après étape le déroulement de l'activité en indiquant pour chacune de ces étapes, la situation, la tâche à réaliser, sa durée, l'acteur qui la réalise et les outils et supports nécessaires. Un scénario d'usage propose une organisation dans le temps, de l'activité des différents acteurs. Il n'est pas générique, il est fortement lié à la situation, puisqu'il indique une succession dans le temps des étapes de la mise en œuvre. » (Trouche et Guin, 2004).

Et nous faisons l'hypothèse d'une diversité des processus d'appropriation et des usages d'un nouveau dispositif, qui participe à la professionnalisation des acteurs de l'insertion.

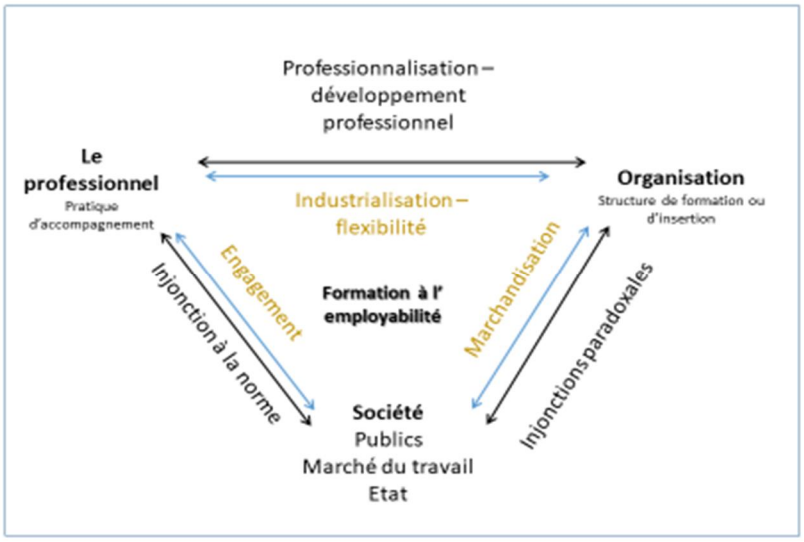
L'impact de l'injonction à l'employabilité sur le processus de professionnalisation des acteurs de l'insertion

Interrogeant les liens noués entre les activités de travail, les savoirs mobilisés mais aussi leur processus d'acquisition, le modèle de conception de la professionnalisation s'intéresse aux chemins et modalités par lesquels les acteurs du champ social organisent la formation et le développement des compétences. Pour échapper aux visées gestionnaires et aux rhétoriques des groupes professionnels engagés dans des dynamiques d'évolution de leurs activités affectant leur périmètre de responsabilité et d'intervention (Demazière, 2008, Labruyère, 2000), il convient d'identifier les stratégies des acteurs concernés à différents niveaux.

Wittorski, (2008 et 2013) s'est particulièrement intéressé aux démarches engagées par les professionnels pour élaborer collectivement et formaliser les savoirs issus de la pratique, en lien éventuellement avec ceux qui sont dispensés en formation. Dubar (1991 et 2000) a théorisé avec le concept d'identité les différentes formes d'exercice de la réflexivité au travail et de revendication d'appartenance à un groupe professionnel dans les négociations et transactions de l'individu avec son environnement, en fonction des contextes organisationnels mais aussi des trajectoires biographiques et des aspirations personnelles. Les chercheurs du CEREQ analysant le dispositif emplois-jeunes dans les années 2000 se sont penchés sur les conflits aux frontières des différents métiers émergents dans les champs sociaux du travail social et de la relation de service (voir par exemple Labruyère, 2000).

La professionnalisation, entendue comme formation au métier en mobilisant l'échange et l'analyse de pratiques entre professionnels qui construisent ce faisant leur appartenance à un groupe social, résulte ainsi d'un processus dynamique d'expérimentation pour les acteurs dont les stratégies manifestent les intérêts propres. Celles-ci révèlent les tensions et questions concernant la délimitation du périmètre d'intervention (quels sont les contours du métier et où s'arrêtent mes responsabilités ?), les problèmes d'accès aux moyens adaptés pour réaliser l'activité ainsi qu'aux savoirs nécessaires pour faire face à ses évolutions (quelles actions de formation, en lien avec mon travail réel je mets en place ?). Enfin, ces stratégies expriment encore des attentes de reconnaissance des compétences mobilisées, constitutives du métier et situées dans la hiérarchie sociale des emplois (quelle est ma professionnalité me conférant cette place dans le champ professionnel ?).

Dans le champ de l'insertion et de la formation des jeunes peu ou pas qualifiés, au regard des processus ambivalents décrits supra, nous observons que la massification de la demande d'emploi, l'industrialisation du service d'accompagnement et l'injonction à l'employabilité constituent un tryptique/système à travers lequel il est possible d'analyser les stratégies et enjeux des acteurs en présence. Nous pouvons l'illustrer à l'aide du schéma suivant.



Pour analyser les tensions caractéristiques du processus de professionnalisation dans le champ de l'insertion, nous pouvons identifier ce qui paraît se jouer aux différents niveaux d'action de ce système.

Sur l'axe horizontal, concernant les interactions entre les professionnels et leurs organisations, l'injonction du travail visant l'employabilité des publics met à jour les tensions et paradoxes d'une attente de production massive d'un service individualisé. Dans les missions locales, les directions, occupées à créer les espaces dédiés, à organiser les recrutements/mobilités des personnels pour la mise en place de la Garantie Jeune, ne sont pas en mesure d'accompagner les professionnels sur le terrain des pratiques (ORSEU, 2016).

Dans les organismes de formation, l'injonction du *work first* n'est pas encore aussi prégnante, mais l'accent donné au travail sur la compétence et à la définition du projet professionnel du jeune peut avoir pour effet de supplanter les apprentissages formels et les acquisitions de savoirs (Frétigné, 2012). L'attente adressée aux professionnels de susciter la motivation des publics dont ils connaissent les difficultés rencontrées dans le monde scolaire, mais aussi de finaliser leurs interventions vers des secteurs considérés comme gisements d'emploi pourrait réduire les poursuites de parcours en formation qualifiante à l'issue des dispositifs de remobilisation/remise à niveau dont ils sont les artisans. A leur niveau d'action, les formateurs gèrent la contradiction entre la valorisation des compétences transversales et l'accès à une certification dont ils savent bien que, comme le diplôme, elle constitue un meilleur « sésame » pour l'emploi.

L'émergence de fonctions dédiées aux relations avec les entreprises et le milieu économique assortit un rôle d'intermédiation à l'emploi aux fonctions de formation, conseil et accompagnement des professionnels de l'insertion qui expriment le sentiment d'offrir un service semblable aux agences de Pôle Emploi gommant la spécificité des jeunes (ORSEU, 2016). C'est que, face au chômage de masse et devant l'injonction à la norme de l'emploi, indépendamment de son contenu et de ses conditions d'accès ou d'exercice, les pouvoirs publics tendent à renvoyer aux professionnels une prescription à l'accompagnement des publics, sans se soucier des activités que cela recouvre (Frétel, 2013).

Sur la diagonale droite du schéma, les discussions et négociations entre directions d'organismes et financeurs marquent le mouvement de marchandisation qu'on a évoqué supra. L'enjeu repose sur les capacités des structures à faire valoir les dispositifs et moyens par lesquels il est possible de développer l'employabilité sur le marché du travail, sachant que le taux de placement est l'indicateur dominant de l'évaluation de leurs actions. La défense de leurs investissements d'ingénierie et en pédagogie, mais aussi de dispositifs adaptés aux besoins locaux, se trouve concurrencée par des propositions d'outils et dispositifs standards tels Skillpass répondant aux normes de la mise en valeur des individus sur le marché du travail. La conception de leur offre de service incluant le numérique, le travail sur la compétence, le traitement de flux massifs à un rythme accéléré est un chantier où les considérations financières et gestionnaires priment sur le pédagogique. Elles les éloignent encore des collectifs de travail et des professionnels exerçant sur le terrain.

Au dernier niveau illustré par la diagonale gauche du schéma, l'injonction qui s'adresse aux professionnels traduit l'attente sociale de motivation et de travail sur la compétence avec les publics, au service de leur engagement dans une démarche de projet et d'emploi. Dans ce mouvement, il semble qu'ils peuvent de moins en moins compter sur une reconnaissance de la spécificité de leurs activités et compétences. Quels que soient leur fonction, domaine d'intervention, organisation d'appartenance, publics, ils appartiennent au monde de l'insertion et voient le sens qu'ils donnaient à la notion d'accompagnement des publics définissant leur professionnalisme (privilégiant la remise à niveau et l'acquisition de savoirs au service d'un retour en formation qualifiante) se vider de son contenu.
Cette conception de la professionnalisation interroge donc les manières d'apprendre et de faire le travail et analyse à la fois le terrain des pratiques réelles déployées par les salariés dans leurs activités, les dispositifs managériaux de gestion des compétences mis en œuvre par les organisations et enfin, les jeux entre les différents acteurs mobilisés dans l'élaboration des règles et systèmes de reconnaissance des métiers et qualifications.
En résumé, nous avons donc considéré que le dispositif Skillpass enfermait bien des caractéristiques significatives des processus à l'œuvre dans le champ social de l'insertion. Ces éléments ont déterminé la réalisation de notre enquête par questionnaire et entretiens auprès des professionnels, en vue de mieux connaître leurs pratiques pédagogiques, leurs organisations du travail et les démarches que leurs structures ou eux-mêmes engagent pour faire face à ces évolutions.

2) Méthodologie et population enquêtée

Dans le cadre de l'axe de la recherche portant sur les pratiques des professionnels, une enquête exploratoire a été réalisée en 2016, par des entretiens semi-directifs (12), (individuels et collectifs) et des observations *in situ* (4) d'ateliers Skillpass (animation par le formateur/conseiller en fonction d'un scénario d'usage intégré à son dispositif ; co-animation avec le concepteur s'appuyant sur le scénario d'usage prescrit). Les entretiens ont été menés auprès de 10 conseillers et formateurs, œuvrant dans 7 structures différentes (OF, ML, E2C) et 3 responsables de structures. Les thèmes abordés lors de l'entretien portaient sur le parcours professionnel et de formation du professionnel, les missions et services de l'organisme, la formation « prise en main » du dispositif, les pratiques et le métier de formateur/de conseiller depuis l'expérimentation du Skillpass, et le rapport à l'approche compétence (Cf. Annexe 4 : Grilles d'entretien des professionnels).

Les entretiens, enregistrés et retranscrits intégralement, ont été soumis à une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) amenant à l'élaboration d'une grille d'analyse des entretiens comprenant les thèmes suivants : le professionnel, les politiques et pratiques de professionnalisation dans la structure, le dispositif, le rapport à la compétence transversale, les usages du numérique, la formation « prise en main » du Skillpass, 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 projections d'usage, les effets sur les publics.

Ces entretiens exploratoires et observations ont été effectués en vue d'élaborer un questionnaire à destination de tous les professionnels formés. Il comprend des questions concernant les modalités d'expérimentation du dispositif Skillpass (une fois ou plusieurs fois) mais il interroge aussi ceux qui, pour différentes raisons, n'ont pas pu le faire. Il est structuré en 7 grandes parties (Cf. annexe 5 : le questionnaire intégral adressé aux professionnels) :

1. L'identité de l'enquêté
2. Les usages du numérique en général et en pédagogie
3. L'organisation du travail dans la structure
4. La formation au dispositif Skillpass
5. La mise en place du dispositif dans la structure
6. Les scénarios d'usage (en cas d'expérimentation effective de Skillpass)
7. Les intentions d'usage et les effets supposés ou observés du dispositif sur les publics

Le questionnaire testé, sous format papier, auprès de 3 professionnels, a été ensuite adressé (2017), en ligne, à tous les 146 professionnels ayant bénéficié de la formation de « prise en main » du dispositif Skillpass durant les années 2014 à 2016, repérés à partir des feuilles d'émargement tenues par l'association ID6. Étant donné qu'une proportion non négligeable des professionnels formés (N=18-12,3 %) avait déjà quitté leur organisme au moment de la phase extensive de la recherche, la population de référence est constituée de 128 personnes. Après élimination de 11 questionnaires très incomplets, nous disposions de 63 questionnaires exploitables. Le taux de retour est tout à fait satisfaisant (43%), comprenant quasiment à parts égales des personnes qui ont (32) et n'ont pas (31) utilisé Skillpass.
Nous avons évoqué plus haut (partie 1, chapitre 1, point 4 : les difficultés rencontrées au cours de la recherche) les éléments expliquant qu'un nombre limité de professionnels ont mobilisé Skillpass dans leurs dispositifs de formation ou d'insertion (la moitié des répondants, un quart des formés).

Nos données concernant de petits effectifs, nous avons fait le choix de présenter des tableaux en valeurs absolues. Le premier, ci-dessous, permet de comparer la population des répondants et expérimentateurs par rapport à l'ensemble. On note que : la moitié des professionnels formés à Skillpass viennent des missions locales (ML), un peu plus d'un quart travaillent dans des organismes du réseau d'éducation permanente (OF). S'agissant des écoles de la deuxième chance (E2C) il s'agit en grande majorité de professionnels relevant du territoire Grand Lille. Dans la catégorie « autres », il y a une proportion non négligeable de professionnels d'autres régions ou venant de Belgique, ainsi que des éducateurs et formateurs du réseau de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui ne s'est finalement pas associé à la recherche. Ceci explique vraisemblablement que si la répartition des répondants selon le réseau d'appartenance de la structure est quasiment conforme à la population

de référence pour les professionnels issus des ML et des OF, on note une surreprésentation de ceux qui travaillent dans les E2C aux dépens des professionnels appartenant à d'autres réseaux.
Si on compare maintenant la proportion des expérimentateurs par rapport à la population de référence, on observe que : presque la moitié des conseillers des ML ont répondu au questionnaire (30/71) mais, au bout du compte, un cinquième d'entre eux ont utilisé le dispositif Skillpass (15/71). Côté OF, les proportions respectives sont moindres : à peine 40% des formés répondent (16/42) et 15% ont expérimenté le dispositif (7/42). C'est dans le réseau E2C qu'apparaît la plus grande proportion relative des utilisateurs, en raison vraisemblablement de l'incitation de la direction, qui a d'ailleurs organisé un temps d'échanges entre ceux qui l'ont expérimenté (7/12) après une première utilisation. Cela dit, un seul formateur du réseau a totalement intégré Skillpass dans ses interventions et l'utilise encore au moment de l'enquête, la plupart ayant abandonné après ce premier essai.

Réseau	Professionnels formés	Répondants	Expé. Oui	Expé. Non
ML	71	30	15	15
OF	42	16	7	9
E2C	12	10	7	3
Autres	21	7	3	4
TOTAL	**146 (128 toujours à l'effectif de la structure)**	**63**	**32**	**31**

Répartition de la population selon le réseau d'appartenance de la structure

Nous avons réalisé une analyse quantitative par croisement des variables caractérisant les pratiques d'usage de Skillpass, les intentions des professionnels avec quelques éléments caractéristiques de leur fonction, parcours et de leur organisation.

Nombre de nos questions comprenaient des échelles de Likert[14], c'est-à-dire demandaient au professionnel d'exprimer son accord vis à vis des jugements et éléments de signification proposés concernant leurs pratiques, les motifs d'utilisation de Skillpass, la manière dont ils l'ont mis en œuvre, ses effets... Nous avons formulé nos propositions en nous appuyant sur l'analyse préalable des entretiens réalisés en amont. De fait, en raison de la faible taille de l'échantillon, mais aussi face à ce qui nous a paru un effet de normalisation des réponses, les traitements statistiques par numérisation des modalités de Likert ne permettaient pas d'identifier des différences significatives quant aux pratiques de Skillpass et de professionnalisation existant dans la structure. Les répondants jugeaient positivement ce qui était dans « l'air du temps » : le recours au numérique, les incursions du travail sur la compétence dans leurs activités, les motifs et conditions de mise en œuvre de Skillpass. Nous avons donc réalisé notre traitement statistique en agrégeant les réponses « tout à fait d'accord » / « plutôt d'accord », considérant que c'était une réponse positive, et « pas du tout d'accord » / « plutôt pas d'accord », comme négative. Nous avons considéré que la modalité « ni en accord, ni en désaccord » manifestait une indécision ou le refus de se prononcer : ce choix nous a paru aussi permettre au répondant d'exprimer, soit des doutes, soit des préventions ou réticences à afficher un jugement négatif sur leur organisation ou le dispositif. Nous avons néanmoins, comme on le verra dans l'exposé des résultats, réalisé une analyse en composantes principales croisant les

[14] Echelle en 5 modalités : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, ni en accord - ni en désaccord, plutôt pas d'accord et pas du tout d'accord (Voir questionnaire en annexe)

réponses concernant la représentation du métier et les effets observés ou supposés de Skillpass sur les publics.

Pour finir, nous présentons le profil des répondants selon certaines variables brossant un portrait général de la population.

	Répondants (TOTAL)	Expé. oui	Expé. non	Expé. 1 fois	Expé. +sieurs	Expé. tjs
Age						
30 ans au +	10	5	5	1	3	1
31 à 40 ans	17	9	8	1	6	2
41 à 50 ans	29	14	15	8	6	0
51 ans et +	7	4	3	1	3	0
Sexe						
Femmes	42	22	20	6	14	2
Hommes	21	10	11	5	4	1
Fonction occupée (1 NR)						
Formateur	18	9	9	5	3	1
Conseiller insertion	28	12	16	5	5	2
Autres	16	11	5	1	10	0
Niveau Formation Initiale (1 NR)						
Bac au +	7	2	5	2	0	0
Bac + 2	12	5	7	1	4	0
Bac + 3	24	14	10	3	9	2
Bac + 4	10	7	3	4	3	1
Bac + 5	9	3	6	0	2	0
TOTAL	63	31	31	11	18	3

Caractéristiques de la population : variables sociodémographiques et réseau

La population interrogée est constituée de professionnels plutôt expérimentés : plus de la moitié, 36/63 a plus de 40 ans. Conformément aux tendances observées dans ce domaine d'activité, les femmes y sont les plus nombreuses (42/63). En raison de la plus grande représentation de professionnels provenant des missions locales, on note que les fonctions exercées sont, par ordre décroissant : conseillers en insertion, formateurs puis d'autres fonctions – dont on verra plus loin qu'elles se répartissent à peu près également entre les missions locales –et alors plutôt orientées vers des missions de développement et de coordination– et les organismes de formation (elles restent alors en lien avec des pratiques éducatives .

La majorité des professionnels sont entrés dans l'emploi en étant, au plus, titulaire d'une licence (43/62). Nous ne notons pas de variable qui pourrait expliquer le fait que les professionnels s'engagent dans l'expérimentation et mobilisent le dispositif Skillpass, à part la fonction occupée. Les professionnels exerçant des activités autres que formateurs ou conseillers sont en effet relativement plus nombreux à s'engager dans l'expérimentation de Skillpass (11/16 soit environ 70% pour des proportions respectives de 50 % (9/18 formateurs) et 42 % (12/28 conseillers). Il nous a semblé que cela tient au fait que ces fonctions sont moins soumises à des impératifs de production ou de

présence auprès des publics et doit être relié au fait que les directions ont peu soutenu la mise en place du dispositif dans les structures.
A partir des données recueillies sur leurs usages du numérique, nous avons créé des variables caractérisant les profils des professionnels. Ainsi nous avons qualifié de « gamers » ceux qui affirment jouer aux jeux vidéo tous les jours ou presque, ou au moins une fois par semaine. Les « non gamers » représentent ceux qui jouent rarement ou au mieux une fois par mois. Nous remarquons que dans l'ensemble **2/3 des professionnels sont non gamers** et que les gamers sont plus nombreux à utiliser Skillpass au moins une fois sans que cela les incite à persévérer dans l'usage. La catégorie « formateur TIC » désigne les professionnels qui déclarent se servir de technologies et outils numériques pour former leurs publics. Enfin nous avons identifié ceux qui se servent du numérique pour se former eux-mêmes. Les données du tableau suivant montrent que ce ne sont pas des variables déterminantes pour s'engager dans l'expérimentation du dispositif Skillpass. Nous constatons qu'ils sont quand même **un quart à ne pas faire un usage courant du numérique** pour l'exercice de leur profession (16 sur les 63) ou pour leur propre formation (17 sur 63).

Utilisez-vous les technologies numériques pour :		**Expé Oui N=32**	**Expé Non N=31**	**Total général N=63**
Jouer	Gamer	13	8	**21**
	Non Gamer	19	23	**42**
Former mes publics	Formateur TIC	23	24	**47**
	Non Formateur TIC	9	7	**16**
Apprendre ou me former	Autoformation	23	23	**46**
	Non Autoformation	9	8	**17**

Caractéristiques de la population : les usages personnels du numérique

Notre cadre problématique et méthodologique étant posé, après ce premier panorama présentant la population enquêtée au moyen du questionnaire, nous restituons dans les deux sections suivantes, les résultats de notre recherche concernant les modalités d'expérimentations du dispositif Skillpass, puis les pratiques de collaboration et de professionnalisation qu'elles ont pu susciter.

3) Les professionnels de l'insertion et de la formation face aux approches compétences

Après avoir présenté le dispositif méthodologique mis en œuvre, nous exposons les résultats concernant **les modes d'articulation** entre les pratiques pédagogiques et d'accompagnement des professionnels et celles portés par le dispositif Skillpass, en s'appuyant sur les questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des professionnels sur les potentiels d'usage du portfolio, s'agissant de leurs publics ?
- Quelles sont les formes d'hybridation entre le référentiel de compétences transversales et les autres outils et/ou référentiels utilisés par les professionnels ?
- Quelles transformations du rapport aux publics, à la démarche projet et aux méthodes d'accompagnement vers l'emploi et comment évoluent-elles à l'usage du dispositif ?

Nos résultats montrent que les professionnels s'approprient différemment Skillpass en fonction de leurs rapports au numérique en pédagogie, à la compétence, à la démarche portfolio et aux publics.

Le rapport au numérique en pédagogie

L'analyse des entretiens révèle que les professionnels sont *a priori* favorables à l'usage du numérique en pédagogie car ils pensent que celui-ci permet :

- « D'accrocher » la nouvelle génération, puisqu'ils partagent la croyance en l'effet positif sur la motivation pour leur public ;
- De pallier les problèmes de concentration, qui caractérisent leurs publics et donc avec lesquels il vaut mieux alterner des moments de travail et des activités ludiques ;
- Mais aussi de se distinguer des enseignants et de leurs pratiques.

Cependant, les professionnels-gamers, ayant une pratique quotidienne des jeux vidéo, sont tous critiques par rapport au jeu Skillpass, puisqu'ils considèrent ce jeu « ringard » et linéaire. Le jeu ne permet pas de faire évoluer le héros, de le transformer, il ne mobilise pas les techniques actuelles de déplacement et d'expression des personnages, ne prévoit pas le choix des aventures et des épreuves par le joueur.
Au contraire, les professionnels non gamers partent d'un autre *a priori*, favorable, que les jeunes vont savoir jouer sans avoir besoin de leur aide. Ces éléments sont confirmés aussi par l'enquête par questionnaire. Ainsi sur l'ensemble de la population enquêtée, nous avons constaté que lors de la prise de décision pour expérimenter le dispositif Skillpass, les professionnels sont nombreux à penser que le jeu vidéo va permettre d'accrocher le public. Une autre raison qui les incite à expérimenter est qu'ils considèrent que le dispositif est utile pour identifier les compétences de leurs publics. En revanche, ils sont peu nombreux à considérer que le dispositif est facile à utiliser et qu'il est complet avec la pédagogie intégrée.

	Expé. 1 fois N=11	**Expé. +sieurs N=18**	**Expé. tjs N=3**	**TOTAL N=32**
« Accrocher » le public	10	16	2	**28**
Dispositif avec la pédagogie intégrée	7	9	2	**16**
Je voulais le tester	10	17	3	**20**
Facile à l'utiliser	3	13	1	**17**
Utile pour identifier les compétences	6	12	3	**21**

Les raisons de l'expérimentation

Nous avons cherché à connaître s'il y a des usages différenciés entre ceux qui ont expérimenté le dispositif une seule fois et ceux qui ont renouvelé l'expérimentation plusieurs fois. Nous avons constaté qu'en première intention, c'est l'objectif de valorisation des compétences qui est visé, prioritairement à l'effet de motivation porté par la démarche de jeu sérieux. Les professionnels affirment aussi qu'ils utilisent le dispositif Skillpass plutôt pour soutenir la démarche projet que pour les aider à l'élaboration du CV. Le maintien de l'engagement des jeunes recueille le plus faible score des intentions pédagogiques.

	Expé. 1 fois N = 11	Expé. +sieurs N = 18	Expé. tjs N = 3	Total N=32
Valoriser leurs compétences	9	16	3	**28**
Motiver les publics	7	13	1	**21**
Faciliter l'élaboration du CV	5	11	2	**18**
Maintenir leur engagement	7	9	1	**17**
Soutenir démarche projet	6	12	2	**20**

Les intentions pédagogiques

Après l'expérimentation, les professionnels considèrent que le dispositif Skillpass permet de valoriser les pratiques numériques de jeu chez les jeunes (21/32) et de développer leurs compétences numériques (20/32), en revanche, ils sont moins convaincus que ce jeu sérieux permet d'apprendre en jouant (18/32) donc de maintenir la motivation de leur public. La dynamisation des démarches d'insertion obtient d'ailleurs l'un des scores les plus faibles (16/32). Ce sont les compétences transversales et leur développement qui se trouvent alors valorisées par les professionnels, suivies ensuite par l'identification des compétences. La valorisation des expériences des jeunes recueille la même valeur que les pratiques numériques du jeu.

Les effets (supposés ou observés) sur les publics	Expé. 1 fois N=11	Expé. +sieurs N=18	Expé. tjs N=3	TOTAL N=32
Développer les compétences transversales	6	14	3	**23**
Identifier ses compétences	6	13	3	**22**
Valoriser pratiques numériques de jeu	3	16	2	**21**
Valoriser les expériences	6	13	2	**21**
Développer leurs compétences numériques	4	13	3	**20**
Ça permet du travail collaboratif dans le groupe	4	13	2	**19**
Ça permet/montre qu'on apprend en jouant	4	12	2	**18**
Dynamiser leur démarche d'insertion	5	9	2	**16**
Développer les compétences langagières	4	9	2	**15**

Jugement sur les effets (supposés ou observés) du dispositif Skillpass sur les publics

Le rapport à la démarche portfolio

Nous distinguons également des usages différents du dispositif Skillpass en fonction de la finalité attribuée au portfolio.

La démarche portfolio à visée d'employabilité. Pour certains professionnels, la finalité principale du portfolio est de faciliter l'employabilité, le projet d'insertion et/ou de formation professionnelle. Comme ces jeunes faiblement diplômés et/ou qualifiés ne disposent pas des savoirs et savoir-faire à faire valoir dans la négociation avec l'employeur potentiel, le portfolio représente alors un moyen de

valorisation des compétences acquises dans des espaces informels ou non formels et de les formaliser. Cependant, l'analyse des expériences vécues reste relativement peu approfondie puisque l'objectif est d'identifier les compétences à mettre en avant sur le CV au regard de ce qui est pressenti comme attendu par les recruteurs.

«… Moi je suis avec mon discours de distribution, le but c'est quand même de ***savoir se vendre*** *à la fin. C'est l'emploi. […] Ban oui. Qu'est-ce que vous voulez ? Il n'y a pas de secret. Le* ***but c'est qu'on les mette à l'emploi****, qu'ils soient employables, qu'ils sachent se débrouiller devant un entretien, qu'ils sachent gérer leur stress »* (Conseillère ML).

D'ailleurs accompagner la formalisation des acquis expérientiels implique, pour certains professionnels, de prendre le risque d'aborder des problématiques familiales ou scolaires qui ne relèvent pas selon eux du ressort du portfolio à visée professionnelle.

La démarche portfolio à visée d'orientation. D'autres professionnels utilisent le dispositif en vue de permettre aux jeunes de mieux se connaître, de se valoriser et de se construire. *« L'expérience significative c'est l'expérience qui a du sens pour soi au moment où se travaille son portfolio »* (Layec, 2006, p. 63). Il s'agit ici plutôt d'une **finalité expérientielle**, et c'est le cas notamment des professionnels qui interviennent auprès des jeunes « décrocheurs décrochés », loin de l'emploi. Nous sommes assez proches de la démarche maïeutique de l'approche biographique qui permet de révéler, d'expliciter et donc de formaliser les savoirs et les ressources implicites, acquises parfois à son insu.

«… C'était un jeune avec qui je n'arrivais pas à avancer dans l'accompagnement. Et finalement je m'aperçois que l'outil fait que, ça se débloque un peu. On avance autrement. C'est un gamin qui ne parle pas, qui est très introverti. Et là on arrive à le faire parler avec le jeu » (Formatrice OF).

La démarche portfolio mixant approche expérientielle et employabilité. D'autres professionnels poursuivent les deux finalités employabilité et expérientielle, en même temps. Si le portfolio permet finalement de faciliter les transactions avec l'environnement professionnel, avec les futurs recruteurs (employeurs ou formateurs), le travail d'exploration et d'identification des compétences acquises, mobilisées ou développées en situations non formelles ou informelles (la vie associative, dans l'éducation familiale, dans la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle) leur semble une richesse. Ce travail permet de découvrir des aspects moins visibles de la vie des jeunes qu'ils accompagnent.

« On s'est rendu compte que dans ses jeux vidéo en réseau, ***elle manage*** *des gens. Elle avait tenté de postuler pour des sociétés qui font des tests auprès des joueurs. Ils se font filmer, ils mettent une webcam. Et là, on sait plus quoi faire. Alors moi* ***ça me dépasse****, j'ai du mal à comprendre, en fait il y a des gens qui sont payés pour qu'on puisse voir leurs réactions quand ils sont sur ce jeu-là.»* (Conseiller ML).

Ces professionnels poursuivent aussi une finalité d'apprentissage, de développer chez les jeunes la capacité d'analyse des expériences vécues en vue d'identifier et valoriser ses compétences tout au long de la vie.

Nous avons cherché à connaître également quelles sont les représentations de l'ensemble des professionnels concernant les finalités du portfolio. L'enquête par questionnaire révèle qu'avant l'expérimentation, 17 sur les 32 professionnels ayant expérimenté le dispositif Skillpass pensent que celui-ci permettrait de maintenir l'engagement des jeunes (tableau suivant).
Après l'expérimentation, ils sont plus nombreux (22/32) à considérer que ce dispositif met leurs publics **en situation de réussite**. Tandis que les professionnels n'ayant pas expérimenté sont moins nombreux (20/31) à partager le même avis.
De même, parmi ces 32 professionnels qui expérimentent le dispositif, 18 le font dans l'objectif de faciliter l'élaboration du curriculum vitae par leurs publics. Après expérimentation, 23 affirment que le dispositif Skillpass permet de **valoriser les expériences** des jeunes. Cet avis est partagé seulement par 16 professionnels qui n'ont pas expérimenté.
En revanche, sur les 18 professionnels ayant expérimenté le dispositif en vue de soutenir la démarche de projet des publics, seuls 14 considèrent après coup que ce dispositif contribue à **dynamiser la démarche d'insertion**. Parmi les professionnels qui n'ont pas expérimenté, ils sont aussi peu nombreux (12/31) à émettre un avis positif par rapport à cet effet.

Avant l'expérimentation :		**Après l'expérimentation :**	
Skillpass permet de :	**N=32**	Skillpass permet de :	**N=32**
Maintenir l'engagement des publics	**17**	Mettre les publics en situation de réussite	**22**
		Créer du travail collaboratif	**19**
Faciliter l'élaboration du CV	**18**	Valoriser les expériences	**23**
Soutenir la démarche projet	**18**	Dynamiser la démarche d'insertion	**14**

Jugement sur les intentions et les effets supposés ou observés du dispositif
(Population des formateurs ayant mis en œuvre Skillpass une fois au moins)

Le rapport au public

Les professionnels soulignent que l'expérimentation du dispositif Skillpass a contribué également à une meilleure connaissance de leur public. Plongés dans un environnement numérique, les jeunes révèlent aux professionnels des compétences inattendues ou insoupçonnées : des compétences numériques, mais aussi des capacités de débrouillardise, d'entraide au sein du groupe, de persévérance, de concentration, voire des compétences professionnelles. Ainsi après l'expérimentation, 19 professionnels sur 32 constatent que le dispositif favorise aussi le travail collaboratif chez leur public.
Les usagers semblent davantage impliqués dans la production de cette nouvelle activité. Les professionnels n'hésitent pas à leur avouer, lorsque c'est le cas, leur manque de compétences numérique (de jeu) ou qu'il s'agit d'un nouveau dispositif qu'ils ont besoin tester.

« J'étais mal à l'aise par rapport à la méconnaissance pour moi de l'outil, par contre ce que j'ai adoré, c'est le reste […]. C'est surtout les accompagner sur l'outil informatique, c'est compliqué pour moi » (Formatrice OF).

Sur le ton de la plaisanterie, ils s'adressent aux usagers en tant que « cobayes » pour le jeu dont ils ont besoin pour recueillir leur avis. La relation avec les usagers change puisque les professionnels déclarent vivre un autre rapport avec leur public, qui s'affranchit des étiquettes « d'inadapté » ou « d'incapable ». La relation asymétrique de dépendance entre le professionnel et l'usager se trouve ainsi modifiée.

Le rapport à la compétence

Chez la grande majorité des professionnels, nous avons remarqué un amalgame entre les compétences techniques (liées aux métiers – ROME), compétences clés (la norme de l'Union Européenne qui structure de la formation de remise à niveau), compétences fortes (appellation propres aux missions locales) et les compétences transversales. Cette confusion semble être en lien avec le type de dispositif (Garantie jeunes, FIJ, Compétences clés, E2C), dans lesquels ils interviennent et avec la découverte, pour un certain nombre d'entre eux, de l'usage de référentiels. Étant donné que chaque dispositif a son vocabulaire et son référentiel de compétence, certains professionnels paraissent déconcertés face à la diversité des références et des appellations.

*« On a un **fil rouge**. Le but c'est de **découvrir les métiers** liés au transport et à la logistique. Ça peut être chauffeur routier, chauffeur de bus, préparateur de commande, tout ça. Là où j'insiste, c'est un fil rouge. Ça veut dire qu'on va insister sur des **visites** d'entreprises, des visites de centres de formation qui ont un lien avec les transports et logistique. Mais, si les jeunes n'ont pas ce projet là, ce n'est pas grave. On travaillera quand même à notre projet » (Conseillère OF).*

Cependant, nous avons remarqué chez certains formateurs un usage réfléchi des référentiels de compétences et une plus grande faculté à définir les compétences transversales et à les dissocier des compétences techniques. Mais dans ce cas de figure, les compétences transversales sont considérées comme des dispositions naturelles, qui relèvent de la personnalité des sujets. Pour ces formateurs, les compétences transversales renvoient alors 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 [Kamélia]. 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).*

Une autre difficulté rencontrée par les formateurs est de distinguer les compétences transversales des « compétences-clés » et/ou des « compétences fortes » et de saisir les logiques différentes de conception de ces référentiels. C'est confus, comme le montre un des formateurs interrogés, qui envisage d'utiliser le dispositif Skillpass dans une formation qualifiante et pour qui même si les compétences transversales sont non techniques, elles font néanmoins partie du référentiel de compétences professionnelles :

*« Moi, j'aimerais bien réutiliser le même programme avec des personnes en fait qui sont un peu plus âgées, que je peux avoir en **certification de qualification professionnelle**, et qui ont aussi des besoins de remise à niveau ou de découvrir, ou de mettre un mot sur leurs compétences, comme on peut le voir ici à travers le Skillpass » (Formateur OF).*

Or, le référentiel de compétences mobilisé par le dispositif Skillpass repose sur l'identification des compétences clés ou transversales à partir des situations-clefs. La démarche adoptée dans l'élaboration de ce référentiel est d'identifier d'abord les compétences transversales pour ensuite circonscrire les situation-clés, où ces compétences seront mobilisées. G. Evequoz et son équipe ont construit ensuite les situations problème où ils demandaient aux individus de mobiliser ces compétences afin de les renseigner, de dégager les composantes et de les évaluer.
Ils ont créé donc **des situations fictives**, de simulation. C'est une approche méthodologique opposée à certaines démarches de construction de référentiels de certification professionnelle, qui mobilisent de plus en plus les démarches d'analyse de l'activité et où on va observer les professionnels en **situation de travail réel** (actualisées et effectives) pour identifier des compétences. Nous pouvons constater que si le registre lexical utilisé dans ces référentiels donne l'illusion d'une certaine uniformité (Maillard, 2014), 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.

*« J'étais mal à l'aise par rapport à la méconnaissance pour moi de l'outil, par contre ce que **j'ai adoré**, c'est le reste, enfin **quand on transposait l'activité du jeu vidéo sur leur propre définition des compétences**. Je pense qu'avec un peu d'entraînement l'animation de ce qui ne se fait pas sur l'outil informatique, ça, il n'y a pas de problèmes » (Formatrice E2C).*

L'usage de Skillpass : un chemin de découverte

Au-delà de ces problèmes de confusion et de transfert du référentiel de compétences existant dans le jeu, des professionnels ont exprimé avoir développé des apprentissages et acquis des savoirs, à l'occasion de l'expérimentation. Ils concernent :

- La démarche d'explicitation et d'analyse de l'expérience

  *« On a intégré la logique et tout ça, mais il nous a vraiment fallu du temps. Je ne comprenais pas **pourquoi on décortiquait** comme ça. Je trouvais que ça alourdissait. Que c'était compliqué. Je me disais : mais notre public, il va être noyé. Il va décrocher. Maintenant je comprends le but. C'est parce que je crois que je n'ai pas compris la finalité, qu'en fait **il fallait qu'ils intègrent la notion de compétence**, le vocabulaire associé etc. Et que c'est peut-être pour ça que c'est décortiqué à ce point-là, entre **indicateurs, capacités, compétences**, il fallait aussi que nous, on soit bien au clair » (Formatrice OF).*

- Les apports d'une approche objectivée des compétences des jeunes et leur potentiel de transfert en situation professionnelle

  *« L'enjeu c'était, quand on faisait un point dans la salle d'à côté avec les jeunes, qu'ils puissent vraiment s'approprier, expliquer et comprendre **en quoi ça consiste [l'analyse] rapportée à leurs propres expériences**. J'ai un jeune qui est passionné d'animaux, un autre qui avait été bénévole dans un festival et nous, ça nous aidait. On disait, tu vois par rapport au référentiel, il y a des choses on va regarder. Donc ils ont bûché comme ça. C'est très bien passé, il n'y a pas eu de blocage, ils étaient tous là le lendemain on n'a pas eu de pertes » (Conseillère ML).*

- Le transfert de la démarche réflexive aux autres activités développées dans la formation

  « Au travers de toutes les activités réalisées à l'E2C, on permet au jeune de repérer différentes compétences. Nous on se réfère à un référentiel de compétences qui est celui de l'E2C mais ***il manque peut-être certaines choses****. Et donc, là, c'est valorisé entre « autres », notamment, au travers d'autres activités comme les activités de socialisation, la participation à des projets collectifs, on va les valoriser dans leur attestation mais ce ne sera pas le cadre d'un référentiel » (Formateur E2C).*

Les usages réels du dispositif Skillpass par les professionnels

En s'appuyant sur les éléments déjà présentés nous avons identifié quatre types d'usages et des d'effets sur leur travail avec les jeunes.

Un premier type de pratiques consiste dans **l'importation du référentiel de compétences transversales** proposé par le dispositif Skillpass en complément aux outils préconisés par leur structure ou trouvés par eux-mêmes sur internet. La dimension d'acquisition de la démarche réflexive visant l'analyse de l'expérience n'est pas prioritaire. 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.

« 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 apprécient l'approche compétence contenue dans le référentiel et la démarche d'explicitation des expériences promue par le dispositif Skillpass. A l'occasion d'une première mise en œuvre du dispositif, les professionnels témoignent de l'investissement nécessaire à la réingénierie de leurs stratégies pédagogiques actuelles. Ils s'interrogent alors sur la charge du travail engendrée s'ils décidaient de poursuivre l'expérimentation à d'autres publics ou à l'ensemble de leur structure. Ceux qui s'inscrivent dans cette logique « artisanale » se servent du dispositif non pas pour assurer un traitement de masse, mais plutôt dans une visée d'individualisation et d'ajustement aux besoins et caractéristiques de leurs publics.

« 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 et Genevois, 201). Alors, un processus de réflexion devrait pourvoir s'engager chez tous les personnels d'une structure. Or, ce processus n'a pas débuté au moment de l'enquête et il s'exprime par des projets d'usage.

« 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 connaitre aussi. Ils jouent après, ils vont formaliser. C'est dans leur formalisation qu'on va apprendre à les connaitre. 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 par les professionnels dans leur pratique quotidienne. Il s'agit des structures où il existait déjà un accompagnement des jeunes à la réflexivité et à l'analyse de leur expérience vécue en stage, en formation et dans les modules de remise à niveau.

« C'est 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 n'est pas possible de quantifier la proportion relative des quatre types d'usage dans la mesure où nous les avons présentés en nous appuyant sur les données issues des entretiens. Néanmoins, quelques chiffres issus du traitement du questionnaire indiquent qu'un peu moins de la moitié des répondants (32/63) avaient testé le dispositif et seulement 3 l'utilisaient toujours au moment de l'enquête (11 l'ont testé une fois et 18, plusieurs fois). La majorité de ces professionnels ont suivi le manuel d'usage prescrit (22/32), 6 ont privilégié les activités de jeu et ils n'ont pas animé les séances d'analyse réflexive des expériences prévues en dehors du jeu. Enfin, 4 personnes ont construit leur propre scénario d'usage à partir de leurs ressources, dont 2 seulement qui l'utilisent encore au moment de l'enquête.

		Expé. 1 fois N=11	**Expé. +sieurs N=18**	**Expé. tjs N=3**
Scénario d'animation	En suivant le manuel	8	13	1
	En privilégiant le jeu	2	3	1
	Adapté suivant ressources et besoins	1	2	1

L'organisation de l'expérimentation

Conclusion

Il semble que les trois composantes (numérique, portfolio, compétence) constitutives du dispositif Skillpass sont rarement utilisées conjointement par les professionnels au service d'une démarche d'insertion pour les publics jeunes, malgré l'intention initiale de ses concepteurs. Les professionnels adaptent le dispositif pour le rendre compatible avec leurs propres pratiques pédagogiques en formation et en accompagnement. Peu familiers avec l'approche compétence, souvent confondue avec le « savoir être », ces professionnels peinent à s'emparer de l'outil référentiel. Ils jonglent entre un idéal de valorisation et de reconnaissance des compétences des jeunes peu qualifiés, construites par les apprentissages informels malgré la faiblesse de leur expérience professionnelle, et l'injonction de leur mise à l'emploi dans les secteurs en tension.

4) *Évolution des métiers de formateurs et de conseillers à l'insertion : quelles tendances de professionnalisation ?*

Après avoir présenté nos principaux résultats sur les rapports à la compétence et au travail d'analyse de l'expérience mobilisée dans les structures, sur les évolutions de pratiques pédagogiques perceptibles dans les scénarios d'usages mis en œuvre par les professionnels, nous développons nos observations concernant la manière dont leurs structures ont accompagné la prise en main du dispositif.

Emblématique de la digitalisation à l'œuvre dans le champ de l'insertion et formation, qui assortit l'industrialisation des outils, méthodes et finalités d'intervention à la standardisation des dispositifs, nous nous sommes demandé, en effet, si l'expérimentation de Skillpass contribuerait à ou révèlerait l'homogénéisation des pratiques professionnelles des formateurs et conseillers. Nous avons ainsi analysé les pratiques de formation dont les uns et les autres ont bénéficié ou qu'ils ont alors activées, cherchant si, et comment, l'usage de Skillpass a pu déclencher des processus de formation/collaboration entre pairs, significatifs d'une activité réflexive dans le cours du travail.

Dans un dernier temps, s'adressant à tous les professionnels interrogés, nous traiterons leurs réponses à nos questions sur leur vision du métier et leur jugement sur les objectifs qui priment à leurs yeux, en perspective des finalités d'employabilité des dispositifs d'insertion et de formation dont ils sont des acteurs.

Les pratiques collaboratives et d'autoformation

Nous avons fait l'hypothèse que la mise en place de Skillpass dans les structures activerait des démarches de professionnalisation et avons donc interrogé les formateurs et conseillers sur la manière dont ils pouvaient mobiliser des pratiques de formation, formelles ou non.

	Non Expé.	Total Expé.	Expé. 1 fois	Expé. +sieurs	Expé. tjs	Total Oui
Il y a un plan de formation proposé à tous les personnels et il faut s'inscrire dans les actions proposées	18	24	8	16	0	42
C'est au personnel de formuler une demande qui sera satisfaite suivant les priorités de la structure	24	28	9	16	3	52
Il est possible au personnel de trouver de l'aide ou du soutien s'il le recherche	19	24	9	15	1	44
La structure met en place des modalités de travail en collectif qui permettent la formation mutuelle	15	19	8	10	1	34
Il n'y a pas de préoccupation de formation dans la structure	2	0	0	0	0	2

Jugement sur les modalités d'accès en formation dans la structure

Invités à se prononcer sur la manière dont leur structure pense/organise la formation de ses personnels, les professionnels affichent le plus souvent que "*c'est au personnel de formuler une demande qui sera satisfaite suivant les priorités*" (52/63 soit 4 cinquièmes). Ils affirment également qu'il y a un plan de formation proposé aux personnels. En conséquence, l'immense majorité n'est pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle il n'y aurait pas de préoccupation de formation dans leur organisme (61/63).
De manière logique avec le fait qu'ils pensent que c'est à la personne de formuler sa demande de formation si besoin, les professionnels affirment qu'il leur est possible de trouver du soutien autour d'eux (44/63). Cependant, presque la moitié des personnes interrogées (29/63) ne sont pas d'accord ou affichent un doute quant au fait que le travail collectif dans leur structure favorise la formation mutuelle.
En essayant de comprendre cet élément, nous avons constaté que les professionnels travaillant dans les missions locales se répartissent quasi à part égales dans un jugement "d'accord", "pas d'accord" ou ne se prononcent pas (ni en accord, ni en désaccord). Cela est pour nous à mettre en lien avec la mise en place du dispositif garantie jeunes au moment de l'enquête qui modifie les pratiques d'accompagnement des jeunes.
Nous allons maintenant nous centrer sur ceux qui ont expérimenté (une fois, plusieurs fois, toujours) pour **identifier les pratiques collaboratives et usages.**

Durée de la formation « prise en main Skillpass »	**Expé. 1 fois**	**Expé. +sieurs**	**Expé. tjs**	**Total**
Moins d'un jour et un jour	4	7		11
Un jour et demi	3	3		6
Deux jours et plus	3	10	2	15

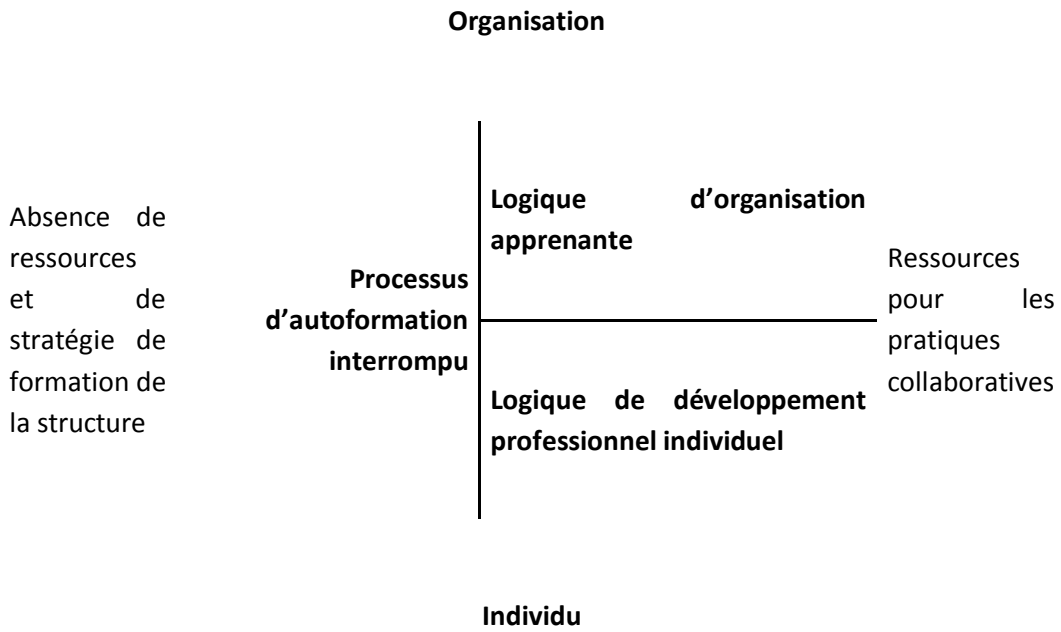
Les modes de formation de prise en main du dispositif (N=32)

	Expé. 1 fois	**Expé. +sieurs**	**Expé. tjs**	**TOTAL**
J'avais envie de tester le dispositif Skillpass	10	15	3	28
Je me sentais prêt (e) pour l'utiliser de manière autonome	6	8	1	15
J'avais besoin d'un accompagnement de mes collègues	3	6	0	9

Intentions d'expérimentation, à la fin de la formation

Une formation de deux jours a été proposée aux professionnels pour la prise en main de Skillpass : en première analyse, la durée de la formation ne semble pas d'avoir d'influence sur la réalisation de l'expérimentation (11 un jour, 6 un jour et demi, 15 deux jours et plus).
En ce qui concerne les intentions d'expérimentation, à la sortie de la formation, ils sont nombreux à affirmer qu'ils ont envie d'expérimenter même si la moitié seulement d'entre eux se sentaient prêts. En revanche, très peu affirment avoir besoin d'être accompagné pour se lancer.

Nous remarquons cependant qu'il y a un lien entre l'envie de tester le dispositif et la durée de la formation car ceux qui déclarent ne pas avoir envie de le tester, n'ont pas pu suivre la formation de deux jours.
Nous pouvons constater aussi que le nombre de ceux qui ont besoin d'accompagnement à la sortie de la formation augmente pour ceux qui ont utilisé une fois (3/4) et plusieurs fois (plus de la moitié) mais cela n'est pas présent chez ceux qui l'utilisent toujours. Ce besoin d'accompagnement n'a pas de lien avec la durée de la formation. Il est exprimé aussi bien par des personnes ayant suivi les deux jours de formation que celles ayant participé à une demi-journée.
Enfin, tous ceux qui ont expérimenté affirment être à l'aise avec le numérique et sont convaincus du numérique en pédagogie.
Indépendamment de l'action formelle de prise en main du dispositif Skillpass assurée par l'association ID6 auprès des conseillers et formateurs, nous avons voulu repérer comment les professionnels ont mobilisé d'autres ressources internes, personnelles avant de se lancer. A partir des données du questionnaire et des entretiens, nous proposons une typologie des pratiques d'autoformation qui s'appuient sur un travail collaboratif avec les collègues.



Le schéma ci-dessus illustre une typologie des manières par lesquelles les professionnels s'emparent du dispositif Skillpass et, en vue de l'intégrer dans les dispositifs existants dans leur structure, développent des pratiques d'autoformation s'appuyant sur la collaboration avec les collègues. Les variables déterminant les différentes pratiques observées sont :

- Pour **l'axe horizontal**, l'existence ou non de ressources matérielles (salle informatique et PC adaptés) et humaines favorables à l'expérimentation et à l'intégration du nouveau dispositif dans la structure ; parmi ces dernières, nous avons intégré la possibilité pour les professionnels de consacrer du temps à la préparation de l'animation de Skillpass ou au débriefing avec des collègues (de la structure ou du réseau) qui l'avaient d'ores et déjà mobilisé.

- **L'axe vertical** permet de repérer les éléments favorisant l'intégration du dispositif Skillpass dans l'offre de formation ou d'accompagnement des structures et de leur réseau, qui soutiennent les professionnels (côté organisation) ou qui relèvent des ressources personnelles, expériences et trajectoire antérieures des professionnels (côté individu).

Dans la première situation, le processus d'autoformation est interrompu car l'expérimentation est abandonnée après un premier essai. Nous avons cherché à en comprendre les raisons.

		Expé. 1 fois	Expé. +sieurs	Expé. tjs	Total
		N =11	N = 18	N =3	N=32
Préparation	Seul-e avec le manuel	**5**	10	1	16
	En mobilisant d'autres outils	**2**	3	1	6
	En échangeant avec des collègues	**2**	4	1	7
	En sollicitant ID6	**1**	1	0	2
Animation	Seul-e	**4**	7	1	12
	En co-animation avec collègues	**6**	11	2	19
	En co-animation ID6	**0**	0	0	0
Durée de l'expérimentation	de 3 à 6h	**3**	5	1	9
	de 6 à 10 h	**5**	2	1	8
	+ de 10 h	**2**	4	1	7

Organisation de l'expérimentation du dispositif Skillpass

Nous constatons que lors de la préparation, 5/11 le font seuls ou en mobilisant d'autres outils (2/11) et seulement 2 le font en échangeant avec les collègues. Cependant, lorsqu'ils expérimentent, c'est souvent en co-animation avec un autre collègue, 6/10, contre 4 qui l'expérimentent tout seuls. La grande majorité affirme également trouver de l'aide dans la structure et que la structure met en place des modalités de travail collectif.
Ce processus n'a pas été interrompu à cause de problème d'accès, d'utilisation du parc informatique ou du départ du binôme mais pour d'autres raisons.
Les structures ne vont pas pouvoir mettre à la disposition des professionnels les ressources humaines nécessaires à l'intégration du nouveau dispositif qui s'avèrent insuffisantes car :

- La responsabilité de l'intégration du dispositif pèse souvent sur un seul professionnel dès le début
- Le soutien qu'ils ont obtenu dans leur réseau informel reste ponctuel
- Ils mobilisent d'autres outils plus éprouvés et maîtrisés pour travailler sur les compétences transversales
- Ils situent leur développement professionnel dans d'autres champs.

« *On avait besoin de salles avec des ordinateurs, qu'on n'avait pas. On comptait sur un partenaire qui a dit oui au départ mais qui a retiré sa proposition ensuite. […] On a pris une salle à J avec des ordinateurs et on y est allé du lundi au mercredi soir. […] Moi j'avais appelé auparavant la ML et je lui avais fait part de cette crainte : comment vous avez fait vous parce que ça a l'air compliqué à animer du point de vue des contenus. Elle m'a dit : Ah mais nous on y est allés, le contenu, on prend des choses dedans et on fait à notre manière » (Conseiller Mission Locale).*

Dans ce contexte, on observe alors que le processus d'autoformation s'interrompt.

En ce qui concerne les professionnels qui ont persévéré en mobilisant le dispositif à plusieurs reprises ou l'utilisent encore au moment de l'enquête, on constate que cela tient en grande partie aux opportunités de collaboration qu'ils ont trouvées. 8/21 de ceux qui expérimentent plusieurs fois, le font à la sollicitation des collègues, tandis que ceux qui l'expérimentent toujours le font à la sollicitation de la direction et de l'équipe de recherche.
La poursuite de l'expérimentation est favorisée par l'existence dans la structure d'un parc informatique disponible et accessible au travail pédagogique et d'accompagnement avec les publics.
Seulement 5/21 préparent l'expérimentation avec un collègue puisque la grande majorité travaille seul sur le livret (11/20) et en mobilisant d'autres outils (4/21). En revanche, ils sont plus de moitié (12/21) à animer en binôme.
Cette animation se fait pour la grande majorité en suivant les indications du manuel (14 /21), contre 3/21 qui construisent un scénario à partir de leurs ressources et 4/21 qui privilégient les mini-jeux.
Ils sont aussi très nombreux à affirmer qu'ils trouvent de l'aide dans la structure s'ils la recherchent (16/21) et presque la moitié déclare que leur structure met en place des modalités de travail en collectif (11/21).
Comme le montre le tableau suivant, les professionnels qui ont utilisé Skillpass à plusieurs reprises indiquent en outre que leur usage de Skillpass, en retour d'expérience a contribué au développement de pratiques collectives d'échange et de soutien.

	Expé. +sieurs	**Expé. tjs**	**Total**
	N = 18	**N =3**	**N=21**
Ça développe les échanges de pratiques informels	**11**	**2**	**14**
Ça génère du travail collaboratif en vue d'évaluer le dispositif	**11**	**1**	**12**
Ça m'apporte une certaine reconnaissance dans la structure	**3**	**0**	**3**
C'est un challenge, une innovation que j'ai eu le plaisir de vivre	**14**	**3**	**17**

Jugement sur les effets de Skillpass, en retour d'expérience

Ainsi 13/21 (11/18 et 2/3) considèrent que le dispositif développe les échanges de pratiques informelles et 6/21 (5/18 et 1/3) sont indécis contre 2/18, pas d'accord.
12/21, c'est-à-dire 11/ 18 et 1/3, affirment que ça a généré du travail collaboratif en vue d'évaluer le dispositif, mais 8/21 sont indécis (7/18 et 1/3) et 1/3 n'est pas d'accord.
Le nombre élevé d'indécis peut être interprété comme un doute ou dû à une erreur dans la formulation de la réponse.
Cependant les situations de valorisation des expériences au sein du réseau/de la structure semblent être très peu nombreuses puisque seulement pour 3/18 cela a apporté une reconnaissance dans la structure, contre 12 [8/18 et 2/3 d'indécis et 2/18 pas d'accord- une non réponse)]. Cela pourrait s'expliquer par le fait que pour 7 d'indécis et pas d'accord sur les 12, il n'y a pas de modalités de travail collectif mises en place par la structure.
17/18 (14/18 et 3/3) C'est un challenge, 4/18 sont indécis et 1/18 pas d'accord.

Suite à ces éléments, nous pouvons remarquer que les pratiques de développement professionnel sont très nombreuses. Ainsi, ces professionnels saisissent l'intérêt du dispositif, particulièrement parce qu'il s'appuie sur un jeu vidéo qui plaît aux jeunes.
Nous considérons que l'usage répété du dispositif correspond pour ces professionnels à une **logique de développement professionnel individuel.** Envoyés en formation chez ID6 par leur responsable, ils ont répondu favorablement à l'incitation selon laquelle *« Vous avez été formés, maintenant il faut le mettre en place »* et l'ont perçue comme une opportunité à saisir pour faire vivre leur conception du métier :

- Un moyen de maintenir et développer les compétences d'animation acquises antérieurement
- Un défi à révéler leur permettant de développer d'autres compétences
- Un outil permettant de mieux travailler et d'atteindre les objectifs assignés par les prescripteurs comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant:

  « *Les compétences, ça fait un mois qu'on répète [aux jeunes] leurs compétences - ce matin, on a un parrain qui intervient qui leur fait dire leurs compétences, ils ne savent pas encore. Donc, du coup, je me dis peut être on n'a pas trouvé la clé. Alors pourquoi pas, SKILLPASS ? Ça pourrait être une clé aussi* » *(Conseiller ML).*

Mais la décision d'utiliser et d'intégrer ce dispositif semble plus être la résultante des choix individuels que de la direction. Le rôle de cette dernière se résume à une incitation sans prévoir une valorisation de l'expérimentation, ni la mise à disposition des ressources humaines ou d'aménagements favorisant les pratiques de capitalisation.

Logique d'organisation apprenante

Enfin, nous avons identifié aussi des pratiques d'autoformation du professionnel qui s'inscrivent dans une organisation apprenante (Fernagu-Oudet, 2013). Ils travaillent dans des structures qui :

- Facilitent les apprentissages individuels et collectifs

- Mettent en place un système de suivi visant, « *à éviter l'isolement du professionnel ou son désintérêt* » (Tremblay 2003)

- Assurent les moyens nécessaires pour l'exercice des nouvelles activités

- Incitent leur personnel à participer à l'élaboration collective des nouveaux savoirs et à les capitaliser.

Mais ces situations restent peu nombreuses.

« *Dans notre démarche, le truc du référentiel de compétences, c'est quelque chose qui était 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 1).*

Comme on l'a indiqué, le déploiement du dispositif Skillpass est arrivé dans une période de forte turbulence pour les structures : les missions locales sont en train de rôder la garantie jeunes qui a occasionné dans certaines, des recrutements parallèlement à l'aménagement de locaux dédiés. La disparition du mode de gestion du programme « compétences-clés » par délégation de service public a généré des réorganisations des équipes et dispositifs dans les organismes de formation de l'Education Permanente. Les stratégies de professionnalisation observables et nous semble-t-il activées à l'occasion de la mise en place de Skillpass relèvent donc le plus souvent d'initiatives individuelles de conseillers ou formateurs qui se sont « débrouillés » pour mobiliser les ressources disponibles dans leur environnement. Un seul réseau de l'école de la deuxième chance a organisé un temps formel d'analyse des pratiques dans le cadre des rencontres annuelles entre formateurs dédiées à l'ajustement des dispositifs et préparation de la rentrée, à l'issue duquel il leur a été laissé la liberté de poursuivre ou non l'expérience.

Indépendamment de ce constat, nous avons cherché à savoir si le fait de travailler au développement et à la valorisation des compétences transversales, à partir d'un nouveau référentiel avait des répercussions sur les représentations du rôle, des activités et des priorités d'action et d'objectifs à l'égard de ces publics.

Les conceptions du métier

Au regard des tensions qui traversent le champ de l'insertion et de la formation des jeunes peu qualifiés et l'exigence de l'employabilité à laquelle sont enjoints structures et professionnels, Skillpass paraît, comme on l'a vu, receler des potentiels : le vidéo-ludique soutiendrait la motivation des publics en errance, la compétence transversale leur ouvrirait des opportunités de reconnaissance des expériences vécues en dehors de l'école ou de l'entreprise qu'ils n'ont pas su intégrer, son usage est réputé ouvert à tous, professionnels comme publics. Néanmoins, nous nous sommes demandé si l'accompagnement à la formalisation des compétences transversales porte la même signification selon qu'on est formateur ou conseiller en insertion.

En première approche, nous avons regardé ce qu'il en était des appellations d'emploi/fonction des professionnels que les structures avaient envoyé en formation de prise en main de Skillpass.

Formateur en organisme de formation	18
Conseiller en insertion organisme de formation	6
Autres fonctions en organisme de formation	éducateur (1), assistante d'éducation (1), animateur socio-professionnel (1) chargé de projet / coordinatrice de projet (2), ingénieur pédagogique (1), chargée de mission / définition de projet professionnel (2), responsable informatique (1) TOTAL = 9
Conseiller en missions locales	22
Autres fonctions en mission locales	agent de développement (1), chargé de relation en entreprise (1), référent emploi (1), communication/technicien maintenance informatique (1), chargé de projet/coordinatrice (2), responsable de secteur (1), responsable secteur R et D TOTAL = 7

Les fonctions exercées – appellation et structure (N= 62, 1 non réponse)

On constate qu'il n'y a pas de formateur dans les missions locales mais qu'on trouve des conseillers en insertion professionnelle dans les organismes de formation. S'agissant des autres fonctions, on note que dans les organismes de formation, elles conservent dans leur appellation un lien avec l'éducation/la formation. Dans les missions locales, ces autres fonctions sont essentiellement techniques ou de responsabilité.

Cependant, l'analyse des entretiens nous a permis de constater une indifférenciation entre les contenus d'activité :

- Du côté des missions locales

Dans le cadre de la Garantie Jeune, en charge d'un groupe de jeunes engagés pour un an, les conseillers font de l'animation collective et du suivi des parcours dans la durée alors qu'ils avaient auparavant plutôt une approche individualisée de diagnostic/conseil/orientation des publics constituant leur « portefeuille », publics qu'ils adressaient éventuellement à des collègues qui -en interne ou non- assurent des activités ponctuelles d'animation d'ateliers sur des problématiques spécifiques (mobilité, parrainage, etc.).
Mais certains conseillers ont éprouvé avec Skillpass les difficultés de l'activité d'animation en groupe et jugent que cela peut expliquer le faible déploiement du dispositif.

« Et donc la première fois, on a rencontré énormément de blocages pour faire cette expérimentation. Le premier blocage : on a eu une dizaine de personnes envoyées en formation 2 jours. Sauf que ces personnes revenues de formations sont gonflées mais quand on dit on va mettre en pratique, personne ne s'en sent capable. Moi aussi j'ai ressenti la même chose, j'en ai parlé: le problème est que le niveau d'animation est tellement élevé par rapport à nous à ce qu'on peut faire que nous on ne se sentirait pas capable. Parce qu'au niveau pédagogie ce n'est pas que le livret à appliquer, ça dépend beaucoup de l'animateur/trice. Or nous on est conseillers en insertion professionnelle, pas des animateurs professionnels. Donc il y a cette crainte-là de ne pas savoir le faire, ou alors de se planter avec le groupe parce que je ne maitrise pas bien » (Responsable R et D Mission locale).

- Du côté des organismes de formation

On avait déjà observé une évolution plus ancienne des activités et métiers : en lien avec des démarches actives et prospectives auprès des employeurs potentiels. Inspirées des démarches d'intervention sur l'offre et la demande (dite méthode IOD), ont émergé des fonctions d'accompagnement à des fins de remédiation au chômage par lesquelles les formateurs ont développé des activités de travail avec les publics sur leurs compétences. Il s'agissait déjà de s'affranchir des exigences du diplôme au recrutement, pour s'appuyer sur des définitions des profils des personnes, mais aussi des postes à partir des activités.
Aujourd'hui en lien avec la thématique/l'intitulé du dispositif dans lequel ils interviennent, les formateurs poursuivent toujours des objectifs prioritaires d'insertion : ils organisent par exemple des activités de découverte des métiers en rapport avec le thème/intitulé d'une FIJ (FIJ « mobilité », « industrie au féminin », « événementiel sportif » par exemple) contextualisant leur approche et démarches d'orientation.
Ils sont néanmoins tentés de valoriser auprès des jeunes des suites de parcours en formation alors que leurs dispositifs mettent en avant des visées d'orientation et de définition de projet vers les métiers en tension ou jugés porteurs.

« Donc, on est parti à l'AFPA… on a été découvrir. Moi, je les incite en leur disant voilà. : « Y a des ateliers sectoriels et, on peut découvrir ». Donc, pendant une semaine, je leur dis : « pourquoi pas aller à l'AFPA, et puis découvrir ce métier, pratiquer ». Moi j'insiste beaucoup sur aller voir le métier mais, aussi, essayer, le tester. Je pense que c'est aussi important pour les jeunes. On a beau leur dire, sur une feuille, un métier de chaudronner ça consiste à ça et vous êtes payé autant, le but c'est d'aller voir. Donc moi j'insiste. Alors, je les pousse forcément mais, je leur dis quand même, « ce métier est porteur. A la fin de votre formation, vous êtes quasiment sûr d'avoir un emploi. ». On va demander aux formateurs qui sont là-bas à l'AFPA, les résultats. On va demander aussi à des employés. On va aller visiter aussi des entreprises. Ils disent « ban ouais réellement nous ce secteur ban alors on a du mal, on recrute ». « Alors, s'il y a des projets où les jeunes veulent s'orienter mais ça recrute pas. ***Je vais pas leur dire non, mais je leur dirais, moi mon avis, en tant que professionnelle de l'orientation : « ban je préfère vous dire : là, vous allez avoir des difficultés »*** *(Conseiller en OF – AROFESEP).*

La question de l'articulation entre les apprentissages formels (acquisitions de savoirs) avec les activités de définition de projet et d'accompagnement à l'insertion paraît ravivée à l'occasion du déploiement de Skillpass.

« *Parce que maintenant les formations sont plus… Fin, ils sont plus à l'école. Ils sont repartis dans une formation. C'est des formations 6 mois, 12 mois. Donc je leur dis : « c'est bête, y a que 6 mois à faire. Allez, y a 8 mois d'effort après on sera tranquille. On sera formé.* ***Moi, je veux que t'aies un bagage (…)*** *Ouais, dans des spécialités comme ça…. l'hôtellerie, la restauration, euh.., dans le service à la personne, on a besoin, quand même d'un diplôme quoi. Il faut euh….* ***Il faut essayer de se dégager de la masse.*** *Euh….ouais, un diplôme, moi, je pense que c'est quand même important* » *(Formatrice en OF – AROFESEP).*

Les tensions entre des conceptions contradictoires des objectifs des dispositifs et des activités professionnelles sont bien perceptibles chez les professionnels et questionnent l'avenir des métiers de l'accompagnement.

Conseiller en insertion ou formateur, quelles tendances d'homogénéisation ?

Qu'ils travaillent en organisme de formation ou en mission locale, pour certains conseillers, le travail en accompagnement de groupes à visée de définition des projets professionnels est plus intéressant en raison du travail en réseau avec les partenaires sur le marché de l'emploi et de l'orientation.

« Moi, je sais que dans les groupes conseillère en formation, moi, je sais que on est 6 mois par exemple avec un groupe et après, on passe à un autre groupe. On a des thématiques à aborder. On a des relations avec les partenaires, avec les missions locales, relations avec les entreprises, relations avec les jeunes. On doit gérer les lieux de stages. On doit gérer les visites. Euh...on a des…Voilà, on a des contacts. On a énormément de choses à faire que les formatrices. Alors, c'est tout autant, c'est différent. Y a des corrections mais, c'est plus rester ici en interne et faire des corrections et faire ce qui est français, maths ou de l'anglais ou des préparations de concours. Mais, c'est plus rester ici, et avoir moins d'échanges avec des intervenants. Y a pas forcément d'échanges quoi, avec d'autres professionnels qu'un conseiller, moi qu'il y a énormément d'échanges, c'est une distinction (…) » (Conseiller en OF – AROFESEP).

Cela dit, le domaine professionnel du conseil à l'emploi paraît offrir une plus grande stabilité d'emploi par rapport au champ de la formation : ainsi une conseillère indique avoir priorisé un recrutement en mission locale bien qu'elle ait obtenu le titre professionnel de formateur pour adultes après un licenciement économique. Il n'est pas impensable que, comme l'indiquent les rapports d'évaluation de la mise en place de la garantie jeunes (ORSEU, Loison-Lerouste, 2017), sa longue expérience antérieure en entreprise dans le secteur du commerce-distribution ait été valorisée par la direction.

« *Je me suis rendu compte que la formation, c'était quand même très précaire et …par rapport à ma situation de vie. Et du coup, je me suis retrouvée dans l'accompagnement. Donc à la mission locale » (Conseiller ML).*

Cette confusion entre conseil et accompagnement que la conseillère opère ici n'est cependant pas confirmée par nos résultats. En effet, nous avons réalisé une analyse en composantes principales (PCA) croisant le jugement porté par les professionnels à qui nous avons demandé de se positionner sur leur métier et ce qu'ils pensaient être les effets observés ou supposés du dispositif Skillpass sur les publics. Ci-dessous, figurent l'intitulé des questions qui leur ont été posées.

Comment définissez-vous votre métier aujourd'hui ?

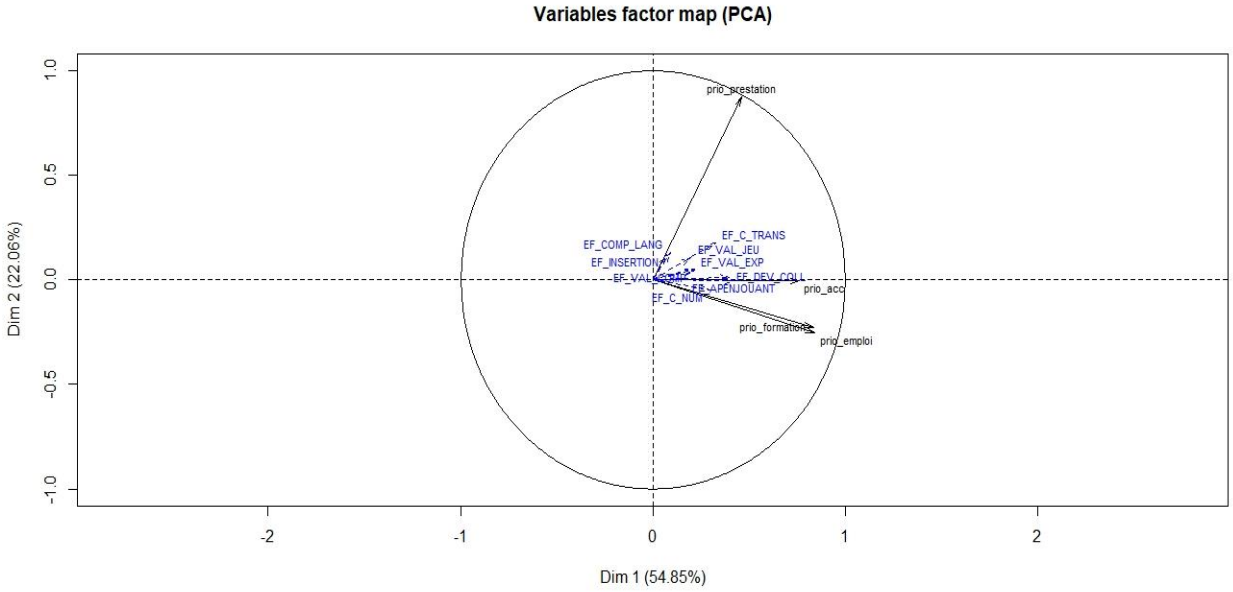
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le plus important pour moi, c'est d'organiser des apprentissages et des acquisitions de savoirs (priorité à la formation)					
Le plus important pour moi, c'est de favoriser l'insertion professionnelle des publics (priorité à l'emploi)					

Le plus important pour moi, c'est de contribuer au développement personnel et professionnel des publics (priorité à l'accompagnement)					
Le plus important pour moi, c'est d'appliquer les directives existantes et de mobiliser les dispositifs adaptés (priorité prestation de service)					

Que vous ayez ou non expérimenté le dispositif Skillpass, que diriez-vous de ses effets (supposés ou observés) sur les publics ?

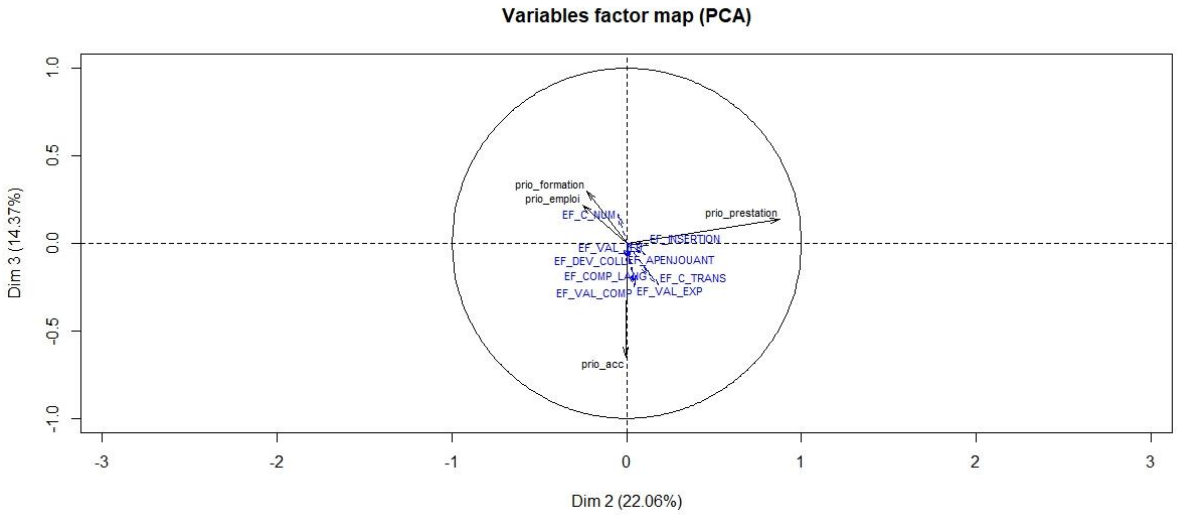
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en acc. ni en désacc.	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ça permet de développer leurs compétences numériques					
Ça permet de les mettre en situation de réussite (dimension jeu vidéo) valoriser et transférer leur pratique numérique de jeu					
Ça leur permet de développer une ou plusieurs des 6 compétences transversales du référentiel Skillpass					
Ça permet de développer leurs compétences langagières (savoir parler de soi à un employeur, se présenter…)					
Ça leur permet de valoriser leurs expériences					
Ça permet de développer leur capacité à identifier ses compétences					
Ça permet de dynamiser leur démarche d'insertion (recherche d'emploi, estime de soi...)					
Ça permet ou ça montre qu'on apprend en jouant					
Ça permet de créer du travail collaboratif au sein du groupe					

Comme l'indique la figure suivante, les individus de l'échantillon se répartissent sur 3 types de rapport au métier : priorité à la formation et à l'emploi sont liés et se distinguent en premier lieu des professionnels qui expriment une priorité à la prestation puis, en second lieu, les trois s'opposent à l'affirmation de la priorité à l'accompagnement (cette priorité caractérise un troisième axe qu'il faut imaginer en troisième dimension à environ 45° de l'axe des ordonnées).



Lorsque l'on s'intéresse aux jugements que portent ces trois groupes sur les effets du dispositif Skillpass pour leurs publics, (deuxième figure) on constate :

- Que ceux qui privilégient la formation ou l'emploi disent percevoir ou supposer des effets sur le développement de compétences numériques
- Que les professionnels qui disent accorder une priorité à la prestation pensent que Skillpass développe principalement des effets supposés/observés pour l'insertion
- Tandis que tous les autres effets sont affichés comme observés ou supposés par les professionnels affichant une priorité pour l'accompagnement. Notons que c'est sur ce dernier axe qu'ils expriment tout particulièrement des effets supposés/observés sur la valorisation de l'expérience et des compétences.



Il semble autrement dit que les usages et finalités du dispositif, demeurent, dans l'esprit de ceux qui l'ont mobilisé (expé. oui) ou ne l'ont découvert qu'à l'occasion de la formation (expé. non), déterminés par leur conception du métier : les formateurs y voient des opportunités de développement de compétences, ceux qui privilégient l'accompagnement relèvent son intérêt pour

la valorisation des publics et des expériences qu'ils ont vécues. Il n'est pas possible de mesurer la part de ceux pour qui Skillpass produit des effets positifs pour l'insertion ni non plus de saisir d'un point de vue qualitatif ce qu'ils entendent par prestation. Les tensions/hésitations entre les différents périmètres d'intervention relevant de leur domaine d'activité sont néanmoins bien perceptibles ici.

En conclusion

L'introduction d'un nouvel outil peut enclencher des pratiques collaboratives entre pairs. Mais elles ne franchissent pas les frontières des réseaux institutionnels. Ces collaborations peuvent exister tout au long du processus (d'expérimentation et d'intégration) et porter sur une ou plusieurs dimensions du jeu (animation, jeu, exploitation de la démarche portfolio).

Elles paraissent déterminer l'engagement des professionnels à utiliser le dispositif skillpass. Mais elles peinent également à s'installer dans la durée.

Au final, pour le moment, on n'observe pas d'engouement pour le dispositif ni non plus d'intégration durable dans les pratiques d'insertion. En l'absence de soutien et de réflexion interne aux structures, les perspectives de développement de la démarche de valorisation des compétences transversales nous paraissent très faibles. Ces perspectives nous semblent également dépendre fortement du scénario d'usage du dispositif se situant entre deux extrêmes : à un pôle le jeu est considéré comme se suffisant à lui-même et à l'autre, Skillpass nécessite une reconception des démarches existantes en vue de les nourrir par la réflexivité, l'explicitation des expériences informelles et le référentiel des compétences transversales.

CHAPITRE 4 : INSTRUMENTATION DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT (P.-A. CARON)

Ce chapitre s'inscrit dans l'axe de recherche du projet Ludo Ergo Sum relatif aux pratiques émergentes d'accompagnement. Plus précisément, il rend compte des résultats obtenus concernant l'instrumentation des pratiques d'accompagnement par des formateurs et des conseillers en lien avec l'usage du dispositif Skillpass.

Dans un premier temps, nous proposons dans ce chapitre d'articuler les problèmes spécifiques que les formateurs et les conseillers, interrogés lors de l'usage du dispositif Skillpass, rencontrent aux questions de recherche que nous nous posons. Les problèmes rencontrés concernent d'une part l'appropriation de la notion de compétence transversale et d'autre part l'appréhension du dispositif numérique Skillpass. Parallèlement à ces problèmes, nous présentons trois questions qui sous-tendent notre recherche :

- Quelles sont les perceptions et motivations des professionnels utilisant Skillpass ?
- Quels intérêts trouvent-ils à son usage, sur le plan de l'utilité et de l'utilisabilité du dispositif Skillpass ?
- Quels sont les rapports qu'ils entretiennent avec l'injonction institutionnelle et collégiale qui leur est faite d'intégrer les outils numériques à leurs pratiques d'accompagnement ?

Dans un deuxième temps, nous réalisons un état de la recherche et nous proposons de mobiliser le cadre théorique du modèle d'acceptation de la technologie amendé par nos travaux. Nous formulons alors ainsi la problématique initiale de notre recherche :

Appréhender, au regard de la théorie de l'acceptation des technologies (TAM) (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003), les perceptions et motivations des formateurs utilisant le dispositif Skillpass.

Or, bien que notre recherche s'inscrive dans une démarche déductive, certains résultats propres aux rôles particuliers que jouent l'injonction collégiale et l'injonction institutionnelle ainsi que les résultats concernant le processus de professionnalisation des acteurs nécessitent pour être interprétés la mise en place d'une démarche inductive impliquant de compléter d'une part les référents théoriques d'autre part le cadre d'interprétation et d'analyse.
Cet amendement a pour conséquence une problématique de recherche consolidée portant sur:

La compréhension de l'impact du dispositif Skillpass sur les pratiques et la professionnalisation des formateurs et des conseillers et la perception que les formateurs et les conseillers ont de l'utilité réelle du dispositif Skillpass quant à ses finalités exprimées.

Dans un troisième temps, nous proposons de présenter les démarches d'enquêtes qui ont été réalisées : la première est quantitative par questionnaire, elle permet d'explorer les différentes modalités de l'utilité perçue et de justifier la décomposition proposée par notre modèle.
La seconde démarche est qualitative sur la base d'entretien, cette démarche qui mêle l'analyse thématique de contenu et analyse lexicale se veut inductive. Elle permet de mettre en évidence, chez les formateurs et les conseillers, le lien qu'ils établissent entre le dispositif Skillpass et la formation à l'identification des compétences transversales, elle permet de comprendre comment le dispositif

Skillpass agit sur les pratiques professionnelles et comment plus généralement les actions d'accompagnement instrumentées s'inscrivent pour les formateurs et les conseillers dans une démarche de professionnalisation.

A titre de conclusion, nous exposons les résultats de notre travail :

D'une part, la manière dont l'utilisabilité et l'injonction discriminent l'usage réel du dispositif :

> **Nous montrons que l'injonction est le facteur déterminant de l'usage du dispositif pour la majorité des utilisateurs, et que l'utilisabilité de Skillpass est le facteur le plus important pour les usagers les plus impliqués**.

D'autre part, l'articulation qui s'opère entre utilité générale et utilité pour former/conseiller/apprendre, articulation qui permet de comprendre les deux grands enjeux de l'adoption du dispositif Skillpass. Le premier enjeu tourné vers l'action d'accompagnement entreprise par les formateurs et les conseillers, le second tourné vers la professionnalisation de ces derniers.

> **L'usage du dispositif permet la mise en mouvement des thèmes porté par l'identité du jeune et du concept de compétences sous forme d'une « injonction à l'action »**.
>
> **L'usage du dispositif permet la mise en place d'une dynamique de professionnalisation sous tendue par un processus mettant en œuvre institution, instrument et organisation de l'action.**

Plus généralement notre étude nous apprend que les enjeux liés à l'usage d'un dispositif en formation sont très diversifiés : mise en mouvement de concepts opérationnels, forme prescrite d'action, enjeux identitaires, professionnalisation.
Sur le plan méthodologique, notre recherche illustre l'intérêt de mobiliser dans ces contextes d'accompagnement notre modèle de l'acceptation de la technologie en lien avec les thèmes de l'injonction et de la professionnalisation.

En guise de perspectives nous proposons à l'issue de ce chapitre d'explorer l'inscription de Skillpass dans une perspective plus large prenant en compte les aspects capacitants du dispositif produit (Oudet, 2012).

1) Problématique et cadre d'analyse

L'arrivée d'une nouvelle technologie dans un cadre professionnel signifie souvent, pour les acteurs de terrain, l'arrivée d'un changement dans la manière dont ils exercent leur profession ; comme tout évènement saillant, ce changement peut être alors instigateur d'une posture réflexive, qui permet à l'acteur de s'interroger sur l'évolution de ses pratiques. Le contexte de notre recherche est donc riche de cet évènement qui invite formateurs et conseillers à une « introspection professionnelle ». Le dispositif déployé est composé d'actions de formations et d'usages d'un serious game (Skillpass) qui a pour but de favoriser chez les apprenants la compréhension et l'identification de compétences transversales. C'est pour notre recherche l'occasion de tenter de capturer, en ce moment privilégié, le sens que les formateurs et conseillers (utilisateurs du dispositif) donnent à l'intégration (puis à l'usage) des technologies dans le cours d'une activité d'accompagnement et de formation.

Notre recherche adresse deux problèmes rencontrés par les formateurs dans l'usage du dispositif proposé. **Le premier** concerne la finalité du dispositif c'est-à-dire la formation de jeunes adultes à l'identification de compétences transversales. Cette notion polymorphe est en soi difficile et parfois mal maîtrisée par les formateurs eux-mêmes (Baudouin, 2002). **Le second problème** concerne l'appréhension du dispositif numérique pour répondre à cette finalité. Le dispositif Skillpass ne se limite pas à l'usage d'un serious game, c'est un dispositif riche qui instruit une triple alternance : la première entre les temps de jeu et les temps d'échange, la deuxième entre le lieu virtuel du jeu et le lieu réel de la salle où sont accompagnés les jeunes, la troisième entre le rôle de l'accompagnant que le jeune tient dans le jeu et le rôle d'accompagné qu'il tient lors des séances de mise en posture réflexive. Pour définir les liens que les formateurs et conseillers tissent entre ces deux problèmes, nous avons proposé dans un premier temps d'interroger dans ce contexte, l'intention d'usage et l'acceptation qu'ils ont du dispositif Skillpass.

Dans la littérature scientifique, l'intention d'usage est souvent corrélée à la notion d'acceptation au travers des notions d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité. En s'inspirant du modèle attente-valeur de l'action raisonnée, conçu par Fishbein & Ajzen (1975), Davis (1986) propose le cadre théorique du modèle de l'acceptation des technologies (TAM). L'auteur postule que l'intention d'usage d'une technologie est un bon prédicteur de son usage et qu'elle dépend principalement de deux facteurs, la perception l'utilité et la perception d'utilisabilité (Figure 1).

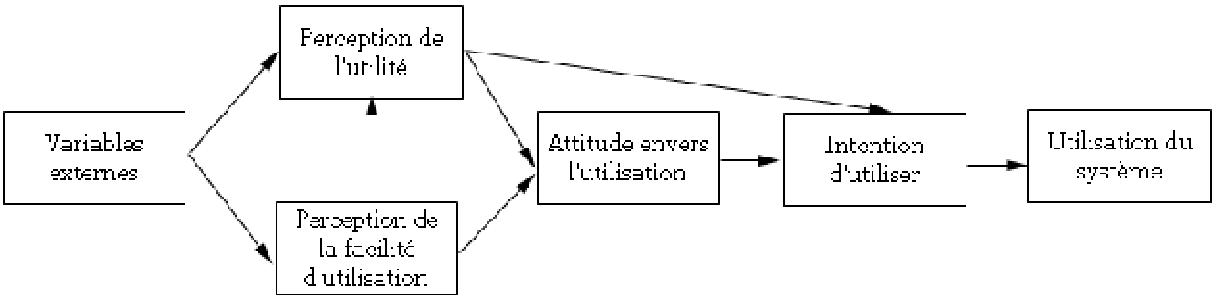


Figure 3 : Modèle du TAM selon Davis (1986)

Pour notre recherche, mobiliser ce cadre théorique se justifie pour plusieurs raisons. D'une part, c'est un cadre validé internationalement par des méta-recherches (King & He, 2006), (Yousafzai, Foxall, & Pallister, 2007), d'autre part, sa simplicité permet une mise en œuvre et une adaptation assez simple dans notre contexte spécifique.
Depuis ces travaux de Davis, de nombreux autres travaux ont été menés pour compléter le modèle prédictif : (Tricot et al., 2003), (Venkatesh et al., 2003) (Venkatesh & Bala, 2008), (Février, 2011).
Or, une des difficultés d'appliquer ce modèle, est que, si de nombreuses études ont été menées dans des contextes de formation (Luethi, 2012), la plupart concernent l'intention usage des apprenants et très peu concernent l'intention d'usage des enseignants ou formateurs. Seules huit études ont ainsi été recensées par Nucci pour ce public et toutes ont été menées sur des enseignants en position de formés (Nucci-Finke, 2015). Notre contexte de recherche se distingue donc de ces contextes d'usage en formation dans la mesure où il concerne des formateurs et que nous postulons que ce qui différencie un formateur d'un autre public, c'est la nature indissociable des tâches d'enseignement

et d'apprentissage. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que, vis-à-vis de la théorie de l'acceptation des technologies, notre public est spécifique dans la mesure où ce que le formateur imagine de l'usage des apprenants pourrait influer sur l'appréhension qu'il a du dispositif.
Pour notre recherche, nous nous questionnons donc sur l'acceptation de l'outil et sur son instrumentation par des formateurs et conseillers, en nous référant au modèle de la Théorie unifiée de l'acceptation et de l'usage d'une technologie dans sa version de 2003 (Venkatesh et al., 2003). Ce modèle met en évidence quatre déterminants directs des intentions d'usage dans un contexte où l'utilisation du système est prescrite par l'institution :

- Les attentes en termes de performance (utilité) ;
- Les attentes en termes d'effort (utilisabilité) ;
- L'influence sociale (acceptabilité sociale) ;
- Les conditions facilitatrices portées par exemple par l'institution (environnement matériel, formation, etc.).

Nous postulons que, pour notre public composé de formateurs et de conseillers, la nature duale de l'activité ciblée : Formation et Apprentissage, influe sur la perception d'utilité qu'ils ont du dispositif. Pour prendre en compte cet élément nous proposons de distinguer *« l'utilité pour le formateur »* de *« l'utilité qu'il projette sur l'usage apprenant »*. A ce stade, notre recherche vise donc aussi à vérifier si pour un formateur ou un conseiller, utilisateur du dispositif Skillpass, la perception de l'utilité se décompose bien d'une part, en perception d'utilité pour la formation et d'autre part, en utilité projetée quant à l'apprentissage des apprenants. C'est ce modèle que nous complétons dans la figure suivante (Figure 2).

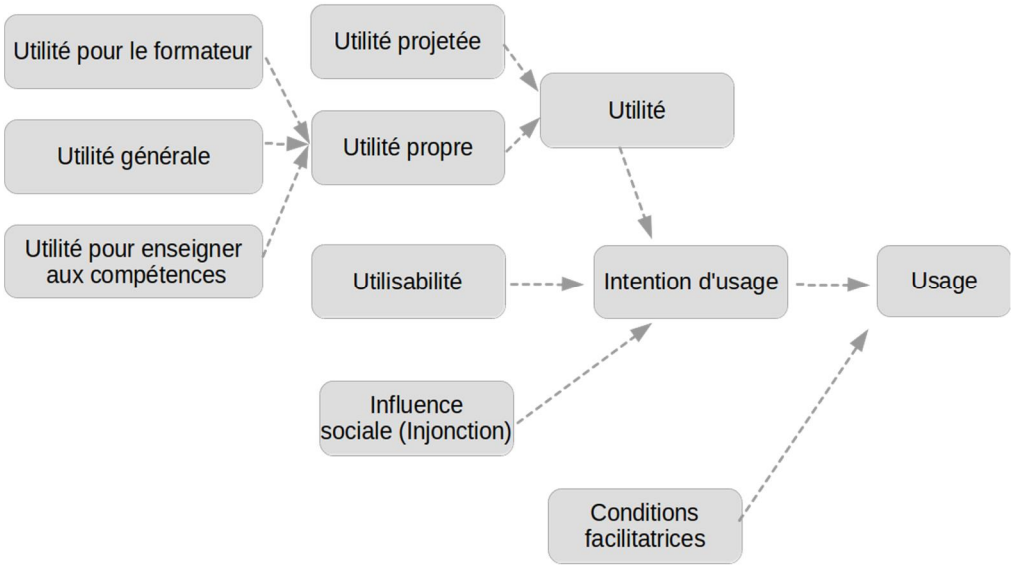


Figure 4 : adaptation par Pierre-André Caron du Modèle TAM pour le projet Ludo Ergo Sum, 2018

L'utilité propre concerne l'estimation que se fait le formateur de l'utilité de l'outil pour lui-même. Par exemple lorsqu'il accompagne les jeunes à l'identification de leurs compétences, il doit initier chez eux une posture réflexive individuelle, dans le cadre d'une formation de groupe. La mise en abîme proposée par le dispositif Skillpass permet résoudre en partie cet obstacle pédagogique.
L'utilité projetée (UTE) concerne la projection que fait le formateur de l'utilité de l'outil pour les jeunes. Par exemple, avec le dispositif Skillpass, il se peut que ces derniers comprennent mieux comment identifier les compétences qu'ils ont construites.
L'utilisabilité (UTB) concerne la facilité pour le formateur à utiliser le dispositif. L'utilisabilité est corrélée avec d'autres concepts tels que l'ergonomie, l'efficacité, la satisfaction. Un des résultats de Davis (1986) est qu'elle influence l'utilité.
L'influence sociale (UTI) concerne la perception qui pousse les formateurs à accepter le dispositif plus pour des raisons d'appartenance à un organisme de formation, un environnement collégial que par convictions pédagogiques.
Les conditions facilitatrices sont ici classiquement l'institution, la formation, l'environnement numérique de l'organisme de formation.

Enfin cette première distinction nous conduit alors, pour prendre en compte le problème posé par la complexité de la formation dispensée, à distinguer l'utilité propre selon trois modalités :

L'utilité générale (UTG), cette utilité concerne tous les bénéfices professionnels (autres que pour former / accompagner / ou se familiariser à la notion de compétence) que le formateur ou le conseiller peut avoir de l'usage du dispositif.
L'utilité pour enseigner aux compétences (UPF), c'est l'utilité principalement ciblée par le dispositif, en quoi le dispositif facilite-t-il l'action des conseillers et de formateurs lorsqu'ils accompagnement des jeunes à l'identification des compétences qu'ils ont développées ?
L'utilité pour le formateur (UPM) : indépendamment du contexte du dispositif Skillpass, en quoi son usage favorise la compréhension de la notion de compétence et quels sont les bénéfices pour l'action de formation et d'accompagnement ?

Pour mener à bien cette recherche nous avons donc mobilisé dans un premier temps le cadre théorique de l'acceptation de la technologie que nous avons complété pour sa dimension utilité. Notre objectif initial consiste donc à ce stade à appréhender, au regard de la théorie de l'acceptation des technologies, les perceptions et motivations des formateurs utilisant le dispositif Skillpass.

2) Démarche méthodologique

Sur le plan méthodologique, deux démarches complémentaires ont été menées. La première démarche est quantitative par questionnaire, elle permet d'explorer les différentes modalités de l'utilité perçue, de discriminer les différents profils d'utilisateurs de Skillpass et de quantifier l'influence de l'injonction dans la mise en œuvre du dispositif. La seconde est qualitative sur la base d'entretiens, cette démarche mêle deux analyses complémentaires : une analyse thématique de contenu et une analyse lexicographique. Ces deux analyses explorent chez les formateurs et les conseillers les perceptions qu'ils ont du dispositif Skillpass, et la manière dont le dispositif participe à l'identification des compétences transversales chez les apprenants. Elles explorent les perceptions qu'ils ont de l'influence du dispositif Skillpass sur leurs actions, sur leurs pratiques professionnelles et

plus généralement comment l'usage du dispositif s'inscrit dans une démarche de professionnalisation. Elles explorent l'influence de l'usage du dispositif sur la compréhension que les formateurs et les conseillers ont de la notion de compétence.

L'étude quantitative

L'étude quantitative, a pris la forme d'un questionnaire général de 133 questions dont 34 concernaient notre recherche (Cf. Annexe 5 : Questionnaire adressé aux professionnels et Annexe 6 : Items des questionnaires employés pour le volet « instrumentation des pratiques »). Ces 34 questions ont été regroupées en 6 dimensions correspondant au modèle théorique projeté : UTF (utilité pour former), UTG (utilité générale), UPM (utilité pour moi-même), UTE (utilité pour le jeune), UTB (utilisabilité), UTI (injonction).

128 formateurs et conseillers ont été contactés, 88 ont répondu au questionnaire, 63 ont répondu entièrement, parmi ces 63 répondants certains ont suivi une formation mais n'ont pas eu un usage usuel du dispositif, seuls 32 répondants ont eu un usage conséquent du dispositif Skillpass indépendamment de l'action de formation. L'étude porte donc, selon le type de questions, sur les 63 ou sur les 32 répondants. Certaines dimensions, comme par exemple l'injonction, sont estimées au regard des 63 répondants et d'autres n'ont de sens que corrélés à un usage effectif conséquent, elles sont estimées au regard des 32 répondants.

Une première analyse descriptive s'appuie sur les indicateurs de position et de dispersion (Figure 3) et (Figure 4), les réponses sont exprimées sous forme d'échelles de likert en 5 points (1 : Pas du tout d'accord ; 2 : Plutôt pas d'accord ; 3 : Ni en accord, ni en désaccord ; 4 : Plutôt d'accord ; 5 : Tout à fait d'accord).

uti	ute	upm	utg	utb	utf
Min. :1.600	Min. :2.860	Min. :2.500	Min. :1.75	Min. :1.750	Min. :2.330
1st Qu.:2.600	1st Qu.:3.105	1st Qu.:3.130	1st Qu.:2.75	1st Qu.:2.750	1st Qu.:3.330
Median :2.900	Median :3.430	Median :3.380	Median :3.25	Median :3.000	Median :3.670
Mean :2.921	Mean :3.454	Mean :3.414	Mean :3.00	Mean :3.205	Mean :3.642
3rd Qu.:3.250	3rd Qu.:3.710	3rd Qu.:3.783	3rd Qu.:3.25	3rd Qu.:4.000	3rd Qu.:4.000
Max. :4.000	Max. :4.430	Max. :4.130	Max. :3.50	Max. :4.250	Max. :5.000

Figure 5 : Indicateurs de position et de dispersion

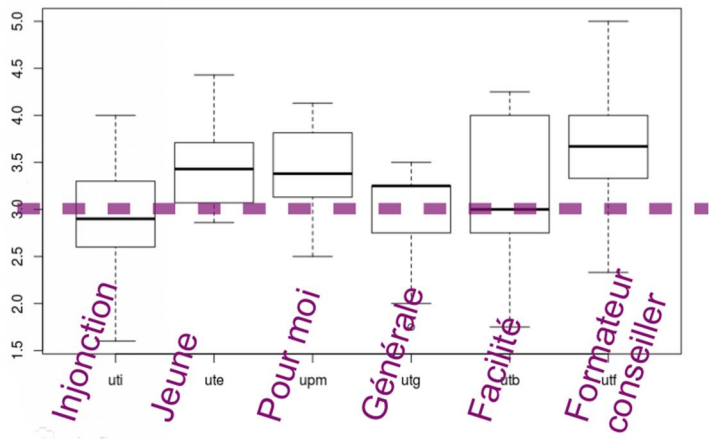


Figure 6 : Boites à moustache résumant ces indicateurs

Ces indicateurs montrent que l'appréhension du dispositif Skillpass est dans toutes ses dimensions globalement positive, toutes les moyennes étant supérieures à 3. Ils précisent la grande variabilité de la perception d'utilisabilité, c'est-à-dire la variabilité de la facilité d'usage du dispositif Skillpass. C'est cette dimension qui montre la plus grande amplitude. Concernant les différentes dimensions de l'utilité, ils nous apprennent également que les plus importantes sont :

- L'utilité du dispositif pour le formateur / conseiller pour appréhender la notion de compétence pour lui-même (UPM)
- L'utilité du dispositif pour le formateur / conseiller pour familiariser les jeunes à l'identification des compétences (UTF),
- L'utilité du dispositif postulée par le formateur pour le jeune (UTE).

Sur ces trois dimensions l'usage du dispositif est plébiscité.

Une deuxième analyse, dite en composantes principales, nous permet d'identifier les dimensions principales permettant de décrire au mieux les perceptions des utilisateurs.

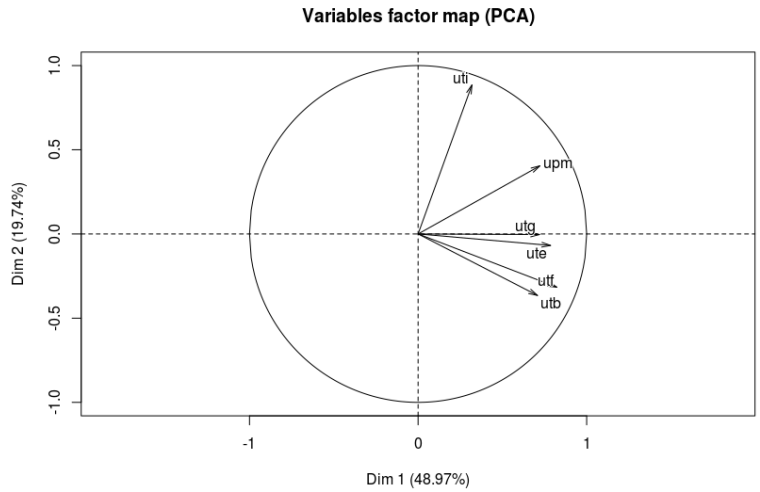


Figure 7 : Analyse en composante principale

L'analyse en composante principale (ACP) a pour but d'identifier les dimensions qui rendent le mieux compte de la variabilité des résultats. Cette analyse structure les perceptions des utilisateurs selon deux axes. Le premier concerne l'utilité générale, qui, comme on peut s'y attendre, est un bon discriminant à large spectre de l'utilité du dispositif Skillpass. On voit que finalement la distinction que nous faisons des différentes formes de l'utilité n'est pas illustrée par cette ACP (les vecteurs UTG, UTE et UTF sont presque colinéaires). Le second axe quant à lui concerne la perception de l'injonction, l'analyse nous apprend qu'il peut expliquer 20 % de la variabilité et que c'est un facteur qui est peu corrélé avec la perception d'utilité (les vecteurs sont perpendiculaires). Ainsi ces deux dimensions, utilité générale et injonction, suffisent à expliquer 70 % des perceptions des usagers.

On remarque que deux vecteurs se distinguent également : l'utilité pour moi-même et l'utilité pour former, la première dimension renvoie à des aspects de l'utilité dans le but de se professionnaliser, la

seconde aux activités de formation. C'est un des résultats de cette étude que de montrer que dans l'usage de Skillpass la perception de l'utilité en terme de professionnalisation constitue un champ relativement indépendant à explorer, c'est ce que nous faisons dans la deuxième partie de notre recherche (la recherche qualitative).
Enfin, nous voyons que les vecteurs de l'utilité pour former et de l'utilisabilité sont presque colinéaires, c'est un résultat déjà constaté du modèle d'acceptation des technologies qui montre que la perception d'utilisabilité influe sur la perception d'utilité (Cf. Figure 5).

A ce stade de notre recherche, nous convoquons les travaux de (Moore, 1991), (Rogers, 1995), (Mallein & Peyrin, 1998), qui proposent de classer les usagers d'une innovation selon 4 catégories : Objecteurs, Pragmatiques de la continuité, Pragmatiques du Changement, Passionnés. Les travaux de Moore postulent qu'il existe un gouffre entre les passionnés et les 3 autres catégories, et que l'adoption d'une innovation par les passionnés n'induit pas l'adoption par les trois autres catégories.

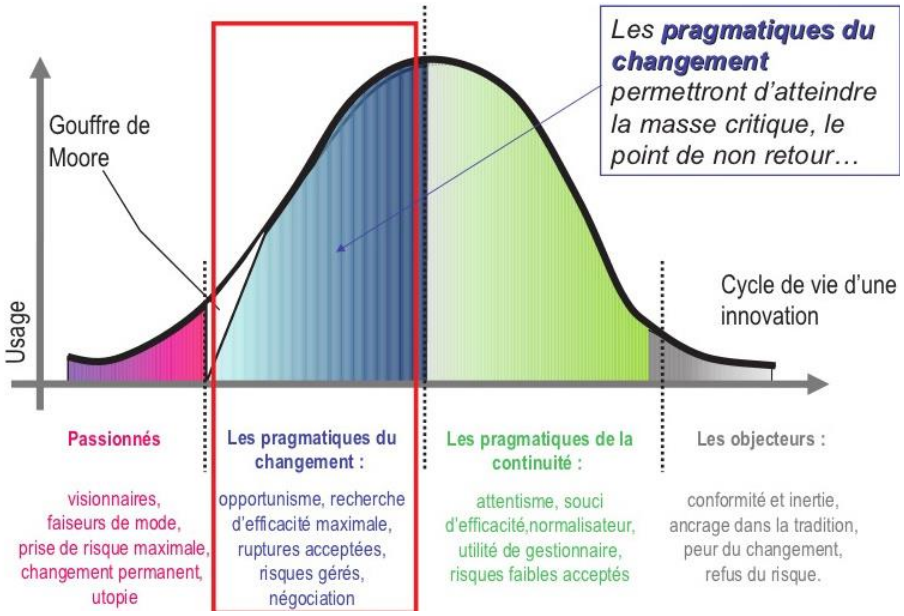


Figure 8 : Classement en 4 catégories (Mallein & Peyrin, 1998)

Pour reproduire cette classification, nous mettons en œuvre une méthode statistique de type classification hiérarchique.

La Classification Hiérarchique sur Composantes Principales (HCPC) a pour but de mettre en évidence des profils de répondants et de comprendre la dynamique de l'acception des technologies selon les différents profils. La classification hiérarchique que nous réalisons met ainsi en évidence 4 profils dont l'ordonnancement suit globalement la dimension horizontale de l'utilité générale. Notre recherche identifie (Figure 8) en bleu les objecteurs, puis en jaune les pragmatiques de la continuité, en gris les pragmatiques du changement, en rose les passionnés.

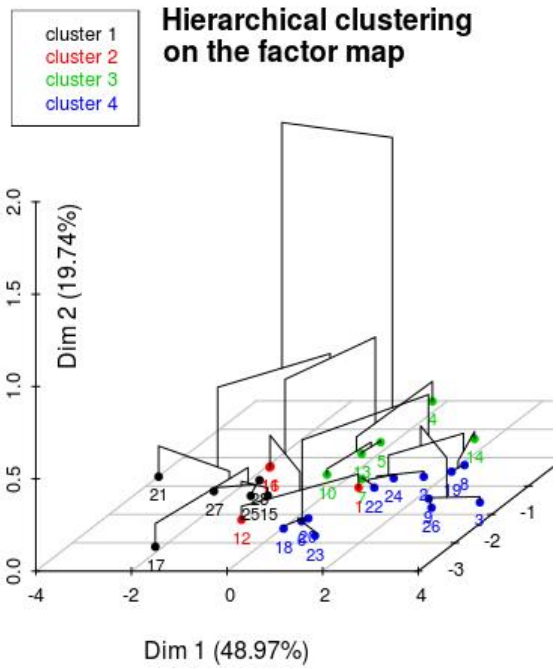


Figure 9 : Classification Hiérarchique

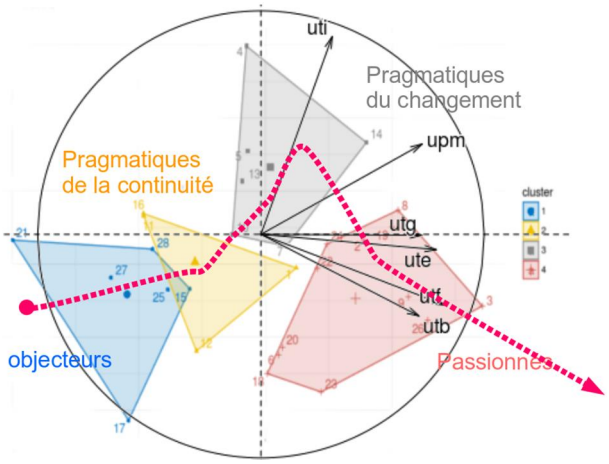


Figure 10 : Classification hiérarchique sur ACP

Si l'axe principal est bien l'axe horizontal, on peut remarquer que les dimensions injonction et utilisabilité jouent un rôle certes secondaire, mais loin d'être neutre. La première discrimine les trois premiers profils, la seconde discrimine le groupe des passionnés. Les résultats de Moore qui postulent un différentiel motivationnel entre les passionnés et les autres catégories sont ici clairement illustrés.

Pour les objecteurs, les pragmatiques de la continuité et les pragmatiques du changement c'est l'injonction qui détermine l'intention d'usage, pour les passionnés c'est l'utilisabilité qui est déterminante.

Résultats de la première étude

A ce stade, nous pouvons énoncer une première série de résultats : La perception de Skillpass par le formateur ou le conseiller est globalement positive, bien qu'il y ait une grande variabilité de la perception d'utilisabilité. La perception de l'utilité n'est pas principalement portée par l'usage du dispositif Skillpass dans son contexte, c'est-à-dire pour former/ accompagner ou même plus précisément dans le domaine des compétences). La perception d'utilité du dispositif Skillpass est principalement portée par la notion d'utilité générale du dispositif dans tous ses aspects et donc aussi par ses conséquences en terme de professionnalisation. De façon plus précise, il est possible de distinguer deux éléments influençant cette perception d'utilité : pour les objecteurs, les pragmatiques de la continuité, les pragmatiques du changement, l'injonction est un élément de discrimination important. Pour ces profils, la perception de l'utilité du dispositif, et donc son usage, est directement corrélée à l'injonction perçue. Autrement dit :

Les utilisateurs qui sont les moins sensibles à l'injonction, qu'elle soit institutionnelle ou collégiale, sont aussi ceux qui trouvent Skillpass le moins utile, les utilisateurs les plus sensibles à l'injonction sont plus enclins à le trouver utile. L'utilisabilité du dispositif n'est vraiment discriminante que pour les utilisateurs les plus passionnés.

L'analyse par composante principale des données recueillies par l'enquête quantitative met ainsi en évidence deux résultats :
La perception de l'utilité générale du dispositif dans tous ses aspects comme discriminant principal de l'intention d'usage, la dynamique entretenue par l'injonction (institutionnelle, collégiale), et l'utilisabilité du dispositif, ce dernier facteur discriminant le groupe le plus actif.



Figure 11 : Dynamique de l'adoption du dispositif Skillpass

L'étude qualitative, analyse thématique

Préambule
L'enquête menée sous forme d'entretiens aborde les thèmes propres à l'axe de recherche du projet Ludo Ergo Sum et relatifs aux pratiques émergentes d'accompagnement, notre étude en a extrait les éléments concernant l'instrumentation des pratiques d'accompagnement par des formateurs et des conseillers en lien avec l'usage du dispositif Skillpass. En termes de volume, notre étude porte sur des extraits de 12 entretiens conduits pendant l'année 2017 auprès de formateurs et de conseillers, la retranscription de ces extraits correspond à un texte d'environ 130 000 mots.
L'étude qualitative que nous avons menée sur ces extraits a pour but de comprendre comment s'articulent les trois dimensions mises en évidence par l'enquête quantitative (Utilité générale, Injonction et Utilisabilité), et comment appréhender ce que les acteurs de la formation mettent en mots derrière ces dimensions. Elle a aussi pour but de comprendre comment au travers des dimensions de l'utilité générale et de l'injonction, les perceptions d'usage du dispositif Skillpass nourrissent de nouvelles pratiques professionnelles, dont nous postulons qu'elles révèlent une forme de professionnalisation.

Deux analyses ont été menées : la première est une analyse thématique selon la méthode de (L'Écuyer, 1987), la seconde est une analyse lexicale utilisant le logiciel Iramuteq (Ratinaud & Déjean, 2009). Cette partie rend compte de l'analyse thématique. L'analyse thématique met en avant trois grands thèmes autour desquels se structure le discours extrait des entretiens :

- Le thème des compétences et de l'utilité du dispositif pour favoriser cette acculturation à la notion de compétence : dans les entretiens, ce thème est relié au **contexte institutionnel**.
- Le thème du jeu, du dispositif dans lequel s'insère le jeu et de l'utilisabilité du jeu, relié au **contexte humain et instrumental**.
- Le thème de l'action : qui me le demande, avec qui, comment, où, quand ? ce thème est relié au **contexte organisationnel de l'action**.

Transversalement à ces trois thèmes, on perçoit une interrogation au sujet de nouvelles pratiques professionnelles, voire une forme de professionnalisation.

La professionnalisation

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, selon les intérêts des acteurs impliqués (décideur, formateurs d'enseignants ou formateurs), le terme de professionnalisation recouvre différentes significations (Carbonneau, 1993). Pour notre recherche, nous nous focalisons sur une définition impliquant directement les acteurs de la profession, dans notre cas les formateurs et les conseillers. Du point de vue de ces acteurs, la professionnalisation peut se définir par un processus de *« reconnaissance de professions tant d'un point de vue de la constitution d'un groupe professionnel que sur le plan des tâches professionnelles caractéristiques de ces professions »* (Maubant & Roger, 2012). *« Cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé »* (Bourdoncle, 1993).

De façon générale nous considérons que la professionnalisation est un **processus** qui passe par plusieurs étapes : formes professionnelles singulières, mise en commun de l'expérience entre individus, inscription de cette expérience dans la mémoire organisationnelle :

- La construction *« de formes professionnelles singulières plus ou moins réfléchies et de manière plus ou moins formelles. »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardin, Mercier, & Gravel, 2010)
- La construction d'un lien entre l'individu, son identité et le collectif : *« Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits »*. (Wittorski, 2008)
- La construction d'un apprentissage organisationnel : *« Cela nécessite que les découvertes de ceux qui ont appris, leurs inventions, leurs évaluations soient inscrites dans la mémoire organisationnelle sinon l'individu n'apprend pas de l'organisation. »* (Wittorski, 2008)

Dans le cadre de notre recherche qualitative, nous cherchons à comprendre comment l'usage du dispositif Skillpass favorise un processus de professionnalisation. Ce processus est perceptible au travers des traces laissées par la construction de pratiques professionnelles singulières, partagées puis inscrites dans une forme de mémoire organisationnelle.

Liens entre analyse thématique et professionnalisation

L'analyse thématique des extraits d'entretiens met en évidence les thèmes de l'institution, de l'instrumentation et de l'organisation. Nous proposons dans la suite de relier ces trois thèmes aux étapes du processus de professionnalisation que nous venons de décrire (Figure 10).

Le thème de l'**institution** est illustré par des *verbatim* abordant les valeurs partagées par les formateurs et les conseillers, ce qui les définit, les dispositifs dans lesquels ils interviennent, les compétences portées par l'institution. Le thème de l'**instrumentation** est illustré par les verbatim portant sur le jeu Skillpass, son utilisabilité, son inscription dans une séance de formation, les compétences acquises par l'expérience vécue. Le thème de l'**organisation de l'action** est illustré par les verbatim portant sur l'organisation du dispositif, avec qui, quand et comment cette organisation se met en place. Cette organisation de l'action concerne l'individu mais elle concerne également ses relations avec les autres et la naissance de pratiques collectives. Ces trois thèmes s'inscrivent alors dans un cycle illustrant le mécanisme de professionnalisation sous-jacent à l'usage de Skillpass.



Figure 12 : Mécanisme de professionnalisation mis en œuvre par l'usage du dispositif Skillpass

Au sein de ce cycle, l'injonction, l'acquisition de nouvelles pratiques professionnelles, la revendication individuelle et collective de l'action menée, jouent le rôle de transitions entre les thèmes.

Nous avons vu précédemment comment l'injonction institutionnelle et collégiale était un bon prescripteur de l'usage et du ressenti des formateurs et des conseillers vis-à-vis de Skillpass. Cet usage permet l'acquisition de nouvelles pratiques professionnelles, elles-mêmes prescriptrices d'une nouvelle organisation de l'action. Le partage de cette organisation nourrissant l'institutionnalisation de nouvelles compétences, et influençant de nouvelles pratiques.

Résultats de l'étude thématique

L'étude met en évidence comment des thèmes de l'institution, de l'instrumentation et de l'organisation nourrissent un processus de professionnalisation et le rôle que joue dans ce processus, l'injonction, l'émergence de nouvelles pratiques professionnelle et leur partage.

Résultats de l'étude qualitative, analyse lexicographique

Préambule

A partir du travail thématique mené précédemment et pour mettre en évidence des dynamiques parfois fugaces nous avons procédé à l'analyse lexicale de l'ensemble des entretiens.

Nous avons utilisé le logiciel Iramuteq développé par (Ratinaud & Déjean, 2009). Les entretiens recueillis sont décomposés en éléments de discours cohérents, c'est-à-dire des éléments regroupant plusieurs phrases abordant une même thématique de réponse. C'est à cette occasion que les variables thématiques (résultant de la première analyse) ont été introduites. Concrètement le codage thématique d'un élément de discours ressemble à cela

**** *Nom_XXX *transition_injonction *theme_institution

Ce codage permet d'associer des thèmes aux éléments de discours qui le suit. Ces éléments sont eux-mêmes décomposés en 3500 fragments de textes comportant 130 000 mots distincts. Ces mots sont alors lemmatisés, c'est-à-dire regroupés à leur masculin singulier pour les noms et adjectifs quelle que soit la forme de leur déclinaison (féminin, pluriel) à leur infinitif pour toutes les formes verbales conjuguées. La méthode suivie consiste alors à regrouper les formes recueillies selon différentes classes. Ce regroupement est réalisé en utilisant la distance lexicale, cette distance est établie à partir de la comparaison des fréquences de ces mots issus des différents éléments de discours cohérents. On applique alors une classification descendante hiérarchique selon la méthode (Reinert, 1987). Lors de cette classification, il est possible d'influer sur le nombre de classes terminales en jouant sur différents paramètres pour constituer par exemple 3, 5 ou 7 classes. Dans notre recherche, nous avons privilégié dans un premier temps un regroupement en trois classes, cette démarche permet de valider les thèmes mis en évidence par l'analyse thématique. Une fois ce regroupement effectué, c'est le codage réalisé manuellement dans la première phase (les variables thématiques introduites) qui permet d'interpréter les regroupements et le sens des axes mis en évidence par le logiciel.

Une première analyse générale sous forme de classification descendante hiérarchique.

Pour cette première analyse dite « générale » nous privilégions un regroupement en trois classes (Figure 11).

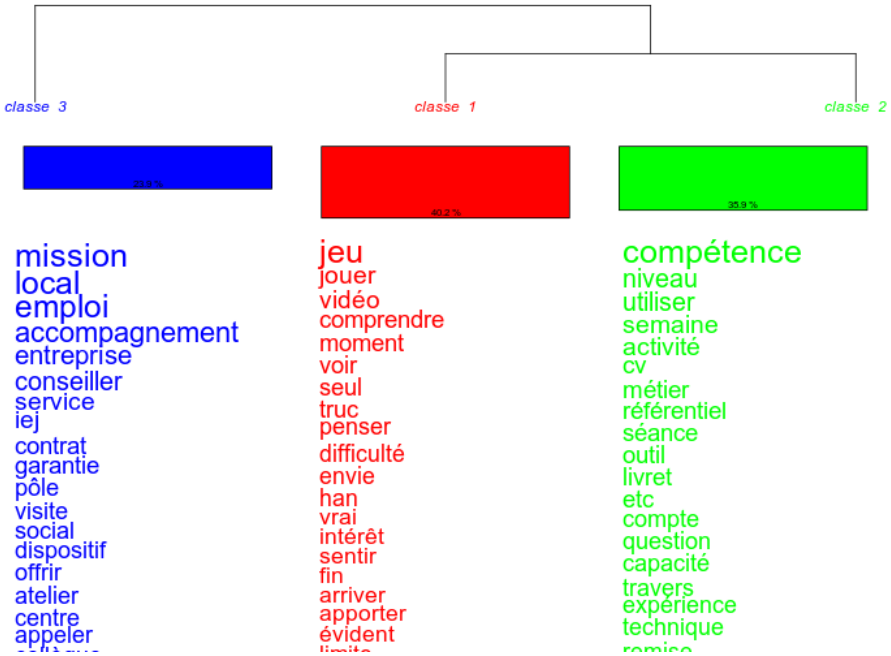


Figure 13 : Dendrogramme en trois classes des entretiens des usagers de Skillpass

Nous voyons apparaître les trois thèmes précédemment mis en évidence, de gauche à droite :

- Le thème du contexte institutionnel, (mission locale, centre, pôle, entreprise) qui reprend les valeurs et le vocabulaire partagés au sein de l'institution (accompagnement, contrat, garantie...).
- Le thème du jeu, de l'usage, de l'utilisabilité (jeu, vidéo, difficulté, intérêt) qui renvoie à l'émergence de nouvelles pratiques individuelles (sentir, arriver, porter, penser comprendre, jouer).

- Le thème de l'organisation qui porte autant sur l'organisation de l'action (utiliser, activité, semaine, séance, outil, cv, livret) que sur la mobilisation des concepts organisateurs de l'action (compétences, capacité, référentiel, expérience, niveau).

Cette étude permet de préciser l'étude thématique précédente.

Analyse des similitudes, corpus principal

Nous menons ensuite une analyse des similitudes, c'est une technique, reposant sur la théorie des graphes (Flament, 1981), qui a pour objectif de représenter la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, ici les mots lemmatisés du discours des professionnels. Cette représentation prend la forme un graphe connexe et sans cycle, en d'autres termes un arbre où toutes les branches sont raccordées et ne font pas de boucles sur elles-mêmes. L'analyse des similitudes d'un texte permet de comprendre la dynamique d'un discours, quels sont les points de focalisation, comment s'articulent les thèmes évoqués par les formateurs et les conseillers.

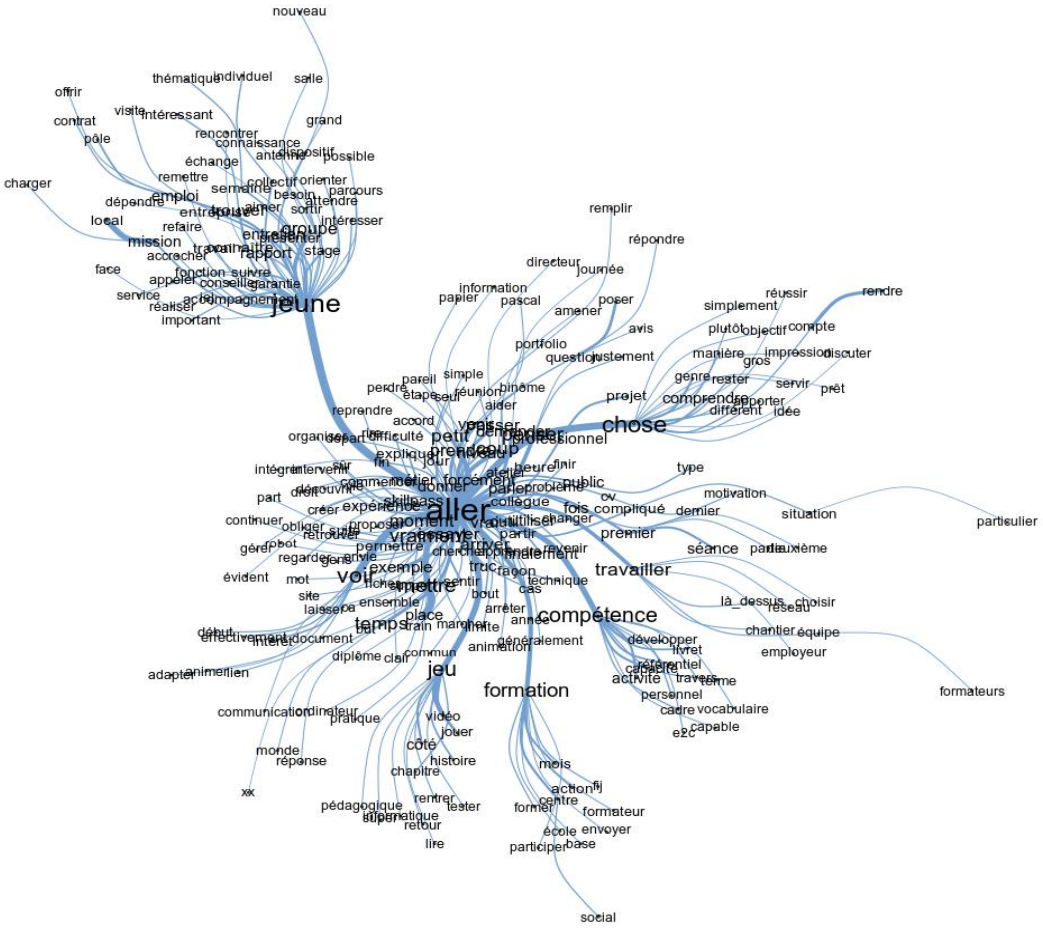


Figure 14 : Analyse des similitudes du corpus général

L'analyse des similitudes (Figure 12) illustre la dynamique du discours des formateurs et des conseillers en la centrant sur la volonté d'agir, (aller), elle relie d'un côté le but de l'action sous forme d'un pôle cohérent autour du jeune et de son contexte et de l'autre les manières d'agir sur lui au travers de multiples instruments concrets ou conceptuels mobilisés par les accompagnants : le jeu,

les compétences, le dispositif, la formation, le travail. Cette illustration nous permet de comprendre la position paradoxale que tient le dispositif Skillpass dans le discours recueilli. D'une part il est perçu comme un instrument parmi d'autres pour aborder l'accompagnement du jeune. D'autre part, son introduction dans la panoplie instrumentale des formateurs et des conseillers, est l'occasion d'une injonction à agir qui met en mouvement l'ensemble des autres instruments au profit du jeune.

Résultats de l'analyse lexicale du corpus principal

Cette analyse met en évidence deux résultats principaux :

- L'organisation du discours autour de trois thèmes, le contexte institutionnel, le jeu et l'organisation
- La place paradoxale que tient le dispositif Skillpass, d'une part un simple instrument parmi d'autres pour aborder l'accompagnement du jeune, d'autre part une injonction à agir, qui met en mouvement l'ensemble des autres instruments au profit du jeune.

Analyse des sous corpus contexte institutionnel, jeu et organisation

Dans les paragraphes suivants nous menons, sur chacun des sous corpus identifiés précédemment, une analyse des correspondances et une analyse des similitudes.

Le premier sous-corpus étudié correspond au **contexte institutionnel**. Dans l'étude du corpus principal, ce sous-corpus est caractérisé par les termes descriptifs du contexte (mission locale, centre, pôle, entreprise) et par les valeurs et le vocabulaire partagés au sein de l'institution (accompagnement, contrat, garantie...). L'analyse des correspondances du sous-corpus (Figure 13) s'organise quant à elle principalement autour de trois éléments : Le jeune (accompagnement, insertion), le contexte futur de l'entreprise accueillant le jeune (envoyer, but), le dispositif institutionnel au service du jeune (l'organisation, la structure)

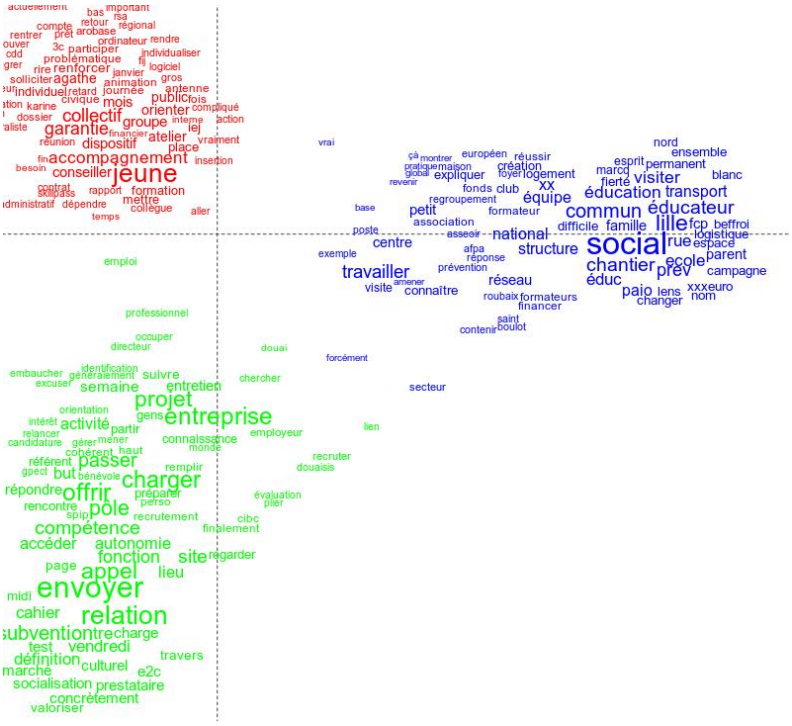


Figure 15 : Analyse des correspondances du sous-corpus « contexte institutionnel »

On voit alors que dans le corpus principal, le jeune est absent des éléments caractéristiques car il est sous-jacent à tous les corpus. L'analyse du sous-corpus permet de comprendre l'omniprésence du terme dans le discours institutionnel.

L'analyse des similitudes (Figure 14) confirme cette première impression et illustre la place centrale que jouent les préoccupations au sujet du jeune dans ce sous-corpus.

Les éléments du discours portés par l'institution convoquent ainsi les différents termes descriptifs du contexte : emploi, entreprise, la mission locale, la formation, les entretiens, le travail, l'action, l'accompagnement au travers un point focus unique représenté par le jeune.

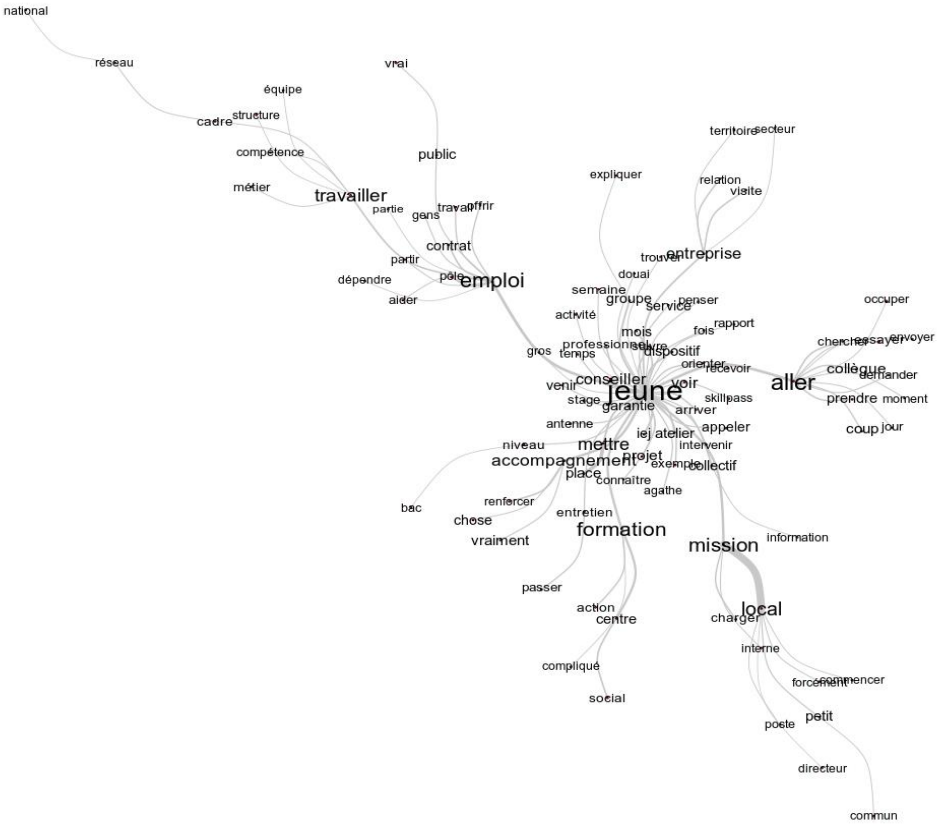


Figure 16 : Analyse des similitudes du sous-corpus « contexte institutionnel »

Le deuxième sous-corpus étudié correspond **à l'organisation**. Dans l'étude du corpus principal, ce sous-corpus est caractérisé autant par les termes descriptifs de l'organisation de l'action (utiliser, activité, semaine, séance, outil, cv, livret) que par ceux descriptifs des concepts organisateurs de l'action (compétences, capacité, référentiel, expérience, niveau).

L'analyse des correspondances du sous-corpus (Figure 15) s'organise quant à elle principalement autour de 4 thèmes imbriqués. Au centre on retrouve le thème des concepts organisateur de l'action : compétences référentiels, activité, expériences ce sont ceux qui caractérisent le sous corpus dans le corpus principal. Autour de ce thème, s'organisent trois thèmes :

- Les contenus de formations académiques et techniques
- Les éléments motivationnels et les étapes de l'insertion professionnelle
- Les éléments organisationnels.

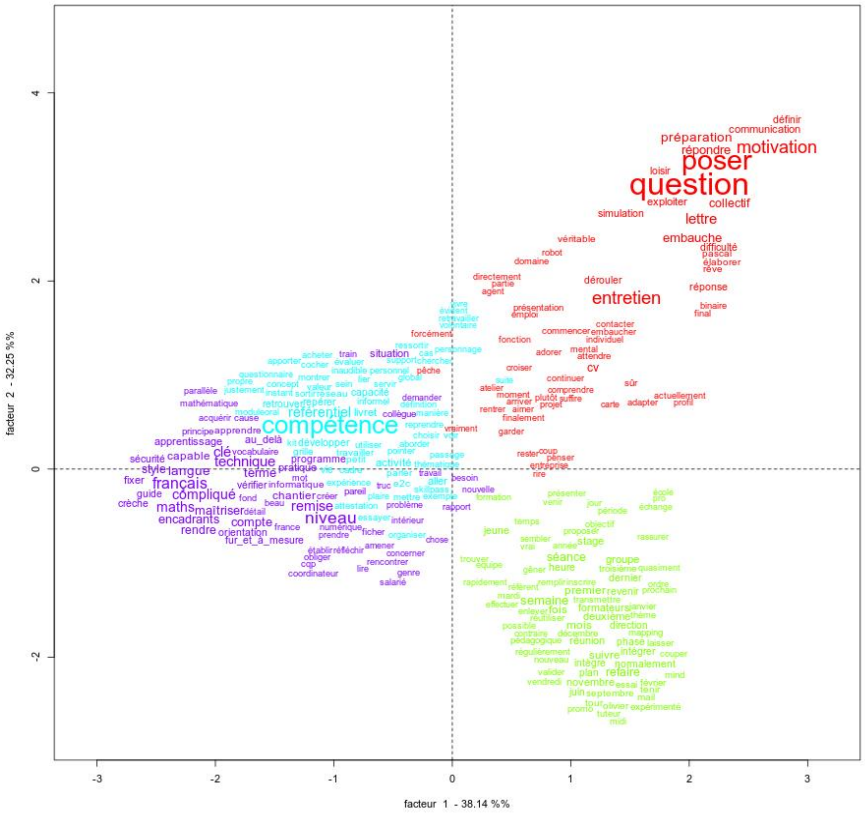


Figure 17 : Analyse des correspondances, sous-corpus « organisation »

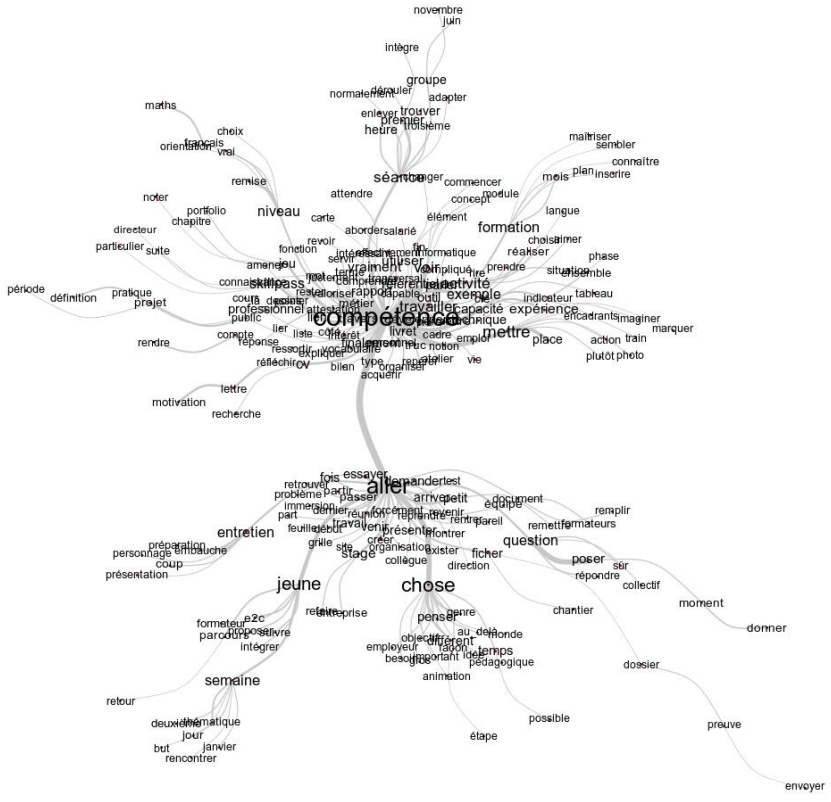


Figure 18 : Analyse des similitudes, sous-corpus « organisation »

L'analyse des similitudes (Figure 16) permet quant à elle de comprendre les dynamiques qui s'établissent entre ces termes. Le discours établit un lien entre deux points focus, la notion de compétence et l'action. Autour du premier point focus s'organise une théorisation pragmatique de la notion de compétence et des concepts et outils qu'elle mobilise (référentiel, livret). Cette théorisation est mise au service du deuxième point focus, l'action volontariste tournée vers le jeune ainsi que vers des moyens d'actions précis (entretien, question, chantier) et imprécis (chose à faire, à penser).

Le dernier sous-corpus étudié correspond **au dispositif jeu**. Dans l'étude du corpus principal, ce sous-corpus est caractérisé par les éléments d'utilisabilité (jeu, jouer, vidéo, difficulté, intérêt) et il évoque l'émergence de nouvelles pratiques individuelles (sentir, arriver, porter, penser comprendre).

L'analyse des correspondances du sous-corpus (Figure 17) s'organise quant à elle autour des thèmes du ressenti général (intéressant, envie, rire, limite), de l'utilisabilité (temps, avancer, départ), de la mise en œuvre concrète du jeu (groupe, situation, difficulté). Cette analyse confirme la posture réflexive de l'accompagnant vis à vis des actions menées.

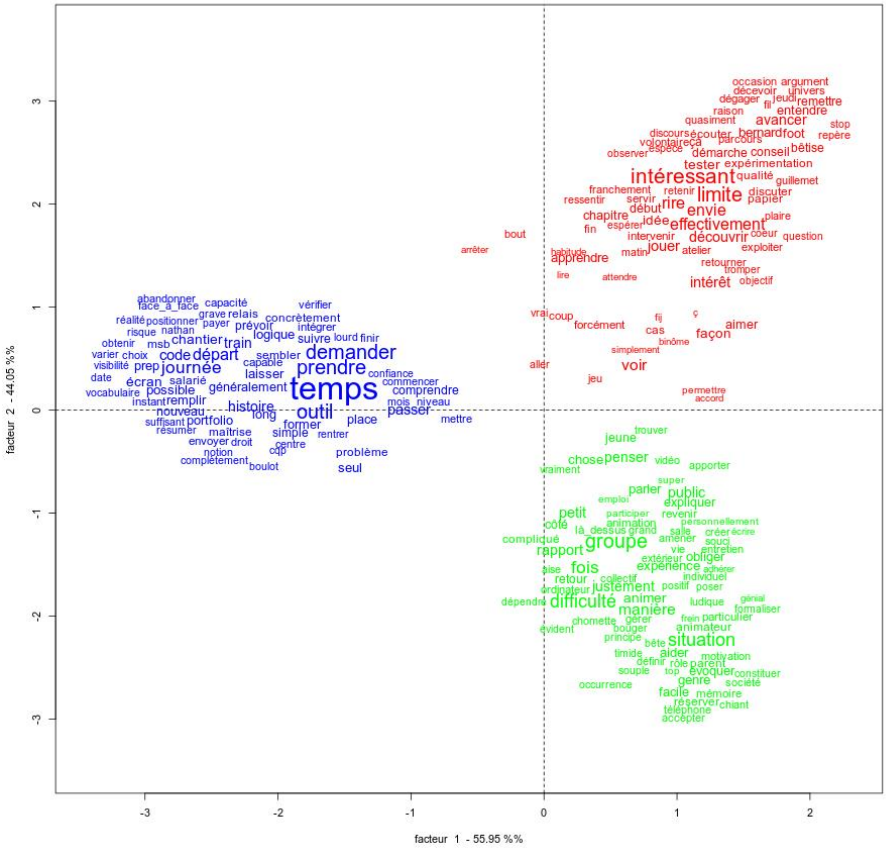


Figure 19 : Analyse des correspondances, sous-corpus « jeu »

L'analyse des similitudes (Figure 18) permet quant à elle de comprendre la place périphérique que tient le jeune dans ce sous-corpus. Le discours s'organise autour d'un point focus principal représenté par l'action. Cette action est à destination du **jeune**, elle met en œuvre le **jeu**, permet

d'aborder de nombreuses **choses**, tout en plaçant l'accompagnant dans une posture lui permettant d'**analyser** ses pratiques et de **voir**. Cette analyse confirmant le rôle ambigu que joue le jeu, déjà évoqué lors de l'analyse des similitudes du corpus principal : à la fois simple instrument, mais aussi élément catalyseur d'une injonction à l'action qui mobilise l'ensemble de la panoplie des instruments disponibles.



Figure 20: Analyse des similitudes, sous-corpus « jeu »

Résultats de l'étude lexicographique

L'étude lexicographique illustre le fait que le dispositif Skillpass est vécu par les formateurs et les conseillers comme permettant une double dynamique :

- La première tournée vers la mobilisation du concept de la compétence (portée par l'institution) au service de la « mise en mouvement » de l'accompagnement du jeune.
- La seconde tournée vers l'acquisition de nouvelles pratiques professionnelles au service d'un processus de professionnalisation du formateur et du conseiller.

Ce dernier mouvement est sensible dans les deux derniers jeux de données, il est porté par une théorisation pragmatique de la notion de compétence, par une position réflexive par rapport au jeu, par l'importance de l'utilisabilité du jeu pour former (par opposition à l'utilisabilité pour apprendre).

3) Synthèse de l'étude et perspectives

Ce volet de recherche en trois étapes nous permet de comprendre comment les formateurs et les conseillers perçoivent l'impact du dispositif Skillpass sur leurs pratiques.

- La première étape met en évidence la dynamique d'adoption du dispositif Skillpass et les rôles différents mais complémentaires que jouent l'injonction et l'utilisabilité selon les profils des utilisateurs.
- La deuxième étape explore le lien entre l'usage du dispositif Skillpass et l'acquisition de nouveaux gestes professionnels, elle montre qu'au-delà de la simple animation de séances d'accompagnement de jeunes, il existe des enjeux individuels, collectifs et institutionnels à l'usage du dispositif.
- La troisième étape précise ces enjeux en particulier le rôle ambigu du dispositif à la fois simple instrument mis à disposition des formateurs et conseillers, mais aussi catalyseur d'une injonction à l'action qui réinterroge l'ensemble des actions professionnelles.

Sur le plan méthodologique
La succession de méthodes déductives et inductives, le recours à des analyses quantitatives, qualitatives et mixtes, se révèlent opérantes pour aborder ce problème multi-niveaux ; elles permettent d'analyser assez finement l'impact de l'introduction du dispositif tant au niveau micro de l'action, qu'au niveau méso de son organisation ainsi qu'au niveau macro de l'institution et des stratégies de professionnalisation.

A l'issue de cette recherche, qui nous a permis de mieux comprendre les différents enjeux instrumentaux et professionnels posés par l'introduction du dispositif Skillpass, se pose la question des nouveaux possibles. Au regard des résultats qui ont été collectés, quelles stratégies de recherche pourrions-nous mettre en place pour affiner nos résultats ?
La recherche menée a montré comment l'usage du dispositif induit pour tous ses acteurs une injonction à l'action, cette injonction est en partie suscitée par l'articulation des différents espaces mis à disposition des usagers du dispositif

Espace **virtuel** du jeu versus espace **réel** de la salle

En quoi cette articulation de différents espaces permet-elle, pour le jeune, la mise en perspective des expériences vécues et la formalisation de compétences, et en quoi permet-elle, pour le formateur, le développement et le partage de nouveaux gestes professionnels propices à une forme de professionnalisation ?

Cette nouvelle problématique qui souligne le lien entre le lieu construit par le dispositif et les processus cognitifs qui lui sont associés pourrait être alors questionnée au regard du cadre théorique de *« l'enaction »*.

> *« Nous proposons le terme d'enaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde »* (Varela, F., 1988).

Nous proposons également, en nous référant aux travaux de recherche de (Oudet, 2012) la mobilisation du concept *« d'espace capacitant »*.

> *« Les environnements capacitants sont des environnements qui fournissent aux individus l'occasion de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et leurs modes opératoires, c'est-à-dire leur autonomie » (Falzon, 2005).*

Enfin, il semble judicieux de mobiliser également le concept de *« capabilité »*, tant au niveau de ce qui se joue au sein du dispositif Skillpass, pendant les phases de jeu et pendant les phases d'accompagnement, qu'au niveau des objectifs à atteindre pour les jeunes accompagnés.
Pour Sen (1999), il ne suffit pas de disposer de ressources : celles-ci ne deviennent des *« capabilités »* qu'à condition que certains facteurs de conversion soient présents. L'auteur identifie trois catégories de facteurs de conversion :

- Les facteurs individuels, comme les dispositions, les savoirs et savoir-faire ;
- Les facteurs sociaux, comme les normes sociales et culturelles, les institutions politiques ;
- Les facteurs environnementaux, comme les infrastructures.

En guise de perspectives, nous proposons donc de mobiliser dans ce type de recherche les concepts d'enaction, d'espace capacitant et de capabilité, pour explorer le lien entre les enjeux du dispositif que notre recherche a mis en évidence et la nature capacitante de l'environnement produit par l'usage du dispositif Skillpass.

Partie conclusive : Ce que nous enseigne la recherche

SUR L'INSERTION

La recherche menée dans le cadre du projet Ludo Ergo Sum nous a permis d'approcher les **reconfigurations** en cours du secteur spécifique de la Formation Professionnelle Continue de l'insertion, marquées par les tendances suivantes :

- Une **évolution des frontières et périmètres d'intervention** des acteurs de la formation et de l'intermédiation à l'emploi : on observe une redistribution des rôles et fonctions des intervenants (formateurs qui font du conseil/conseillers à l'insertion qui forment) sur fond de dé/restructuration et de « dé-formalisation » des dispositifs et activités. Dans un contexte économiquement contraint et marqué par le modèle de la prestation, les structures tentent de se positionner et de développer de la polyvalence pour maintenir leur activité. La logique d'industrialisation des processus d'accès à l'emploi incite à construire une offre qui s'adapte à tous et dont les modalités de mise en œuvre restent largement, sinon impensées, faiblement accompagnées.
- Une **substitution des compétences transversales aux savoirs** reliée à la centration sur l'employabilité comme condition clé de l'insertion (exclusivement envisagée sous l'angle de l'accès à l'emploi) : au risque de renforcer les finalités de gestion de la paix sociale servies par l'appareil et le champ de l'insertion, on passe ainsi d'une « économie sans emploi » à une « société de non-employables ». La préoccupation d'accès aux savoirs et à la qualification apparaît secondaire dans le modèle de la Formation Tout au Long de la Vie qui se dessine et qui semble marquer un renoncement au projet de « 2nde chance » porté par les fondateurs de la Formation Continue, ainsi qu'à l'idéal d'émancipation des individus, au fondement de l'Education Permanente.

SUR LE DIGITAL

Les enseignements tirés de la recherche à propos du « digital » se rapportent moins au phénomène technique qu'aux conséquences de sa mobilisation dans les dispositifs et pratiques en termes **d'usages, de représentations, attentes et investissements** des acteurs à son égard. Sur ce plan, les décalages, tensions et ambiguïtés entre discours et pratiques sont assez significatifs et rendent difficile l'appréhension de la réalité dudit phénomène.

- Les injonctions politiques et institutionnelles prégnantes à la digitalisation (des dispositifs, supports et activités), associées à une survalorisation sociale, une normalisation des TIC et de leurs usages contribuent à instaurer un certain « impensé numérique » (Robert, P., 2016). Dans ce cadre, le « digital » apparaît comme **un allant de soi indiscutable**, une nécessité et une évidence qu'il n'est pas besoin de questionner. Les vertus de l'outillage (pour apprendre, mobiliser les publics) sont largement mises en avant dans les discours des acteurs. Cette **adhésion de principe** peut s'entendre comme une conformation à la norme actuelle que représente le digital, mais aussi comme le fantasme d'une solution automatisée « tout en

un », à même de répondre aux difficultés posées par l'insoluble problème de l'accompagnement à l'insertion, en prenant en charge la complexité des processus d'intervention à laquelle ils sont confrontés.

- Sur le plan des usages, les **positions** sont plus **contrastées**. L'introduction du digital dans les dispositifs produit des effets en **questionnant les pratiques** des professionnels. Les acteurs oscillent entre résistance plus ou moins marquée aux usages, « bricolages » et implication / intégration complète dans les pratiques. La remise en question des manières de faire, l'insuffisante maîtrise des TIC (supposée ou effective), les craintes de substitution par la machine et les doutes sur l'efficacité de ces outils ne sont pas directement affichés mais influencent sans doute les postures adoptées par les acteurs.

SUR L'APPRENDRE/L'ACCOMPAGNER

A ce niveau, les apports de la recherche se situent dans le prolongement et sont à relier aux considérations formulées à propos des évolutions du champ de l'insertion et du digital.

- L'engouement actuel pour les modalités de formation et d'apprentissage informels, auto formatifs /autonomes contribue à évacuer la question pédagogique (un **« impensé pédagogique »**), mais aussi celle des conditions requises pour accéder aux intérêts et avantages du numérique pour enseigner et apprendre. Le **flou** qui existe concernant les rôles et fonctions des intervenants, ce qui est pédagogiquement pris en charge par la machine et les outils, ainsi que les difficultés posées par des modalités d'intervention complexes (approche compétence, transversalité, réflexivité…) participent à **l'effacement de la réflexion pédagogique** des débats.
- En matière de nouveaux modes de formation, le dispositif Skillpass, se situe à mi-chemin entre les dispositifs « totalement digitalisés » (e-learning complet ou tout virtuel) et les dispositifs « classiques » (tout présentiel). Il représente un mixte entre les approches initiales de formation digitalisée, techno-centrées, en ré introduisant et en articulant des démarches d'accompagnement collectives présentielles aux activités à l'écran. La recherche d'**hybridation** dont témoigne Skillpass (ancrage de situations « réelles » au sein d'un dispositif « virtuel ») peut être entendue comme une **étape intermédiaire** pour acculturer les apprenants aux modes d'apprentissage totalement instrumentés et autonomes, ou comme un **retour en arrière** en vue de ré équilibrer les dimensions humaines et techniques au sein des dispositifs d'enseignement/apprentissage instrumentés. Au final, le réel se situe quelque part entre ces deux possibilités, selon les ressources personnelles et organisationnelles dont disposent les professionnels.

INTERETS/ LIMITES/PERSPECTIVES

La recherche menée dans le cadre du projet Ludo Ergo Sum a produit un certain nombre de résultats que nous avons exposés dans ce rapport. Au-delà, ce travail débouche sur de nouvelles questions relatives à la digitalisation des processus d'enseignement/apprentissage, qui représentent autant de pistes de poursuite de la recherche concernant :

- Les relations entre savoirs et compétences
- Les relations entre jouer et apprendre
- Les pratiques de développement et d'accompagnement à la réflexivité
- Les processus de conceptions d'environnements capacitants
- Les processus d'émancipation/d'empowerment des sujets
- Les effets des instruments sur les processus de professionnalisation.

Sur le plan méthodologique, la recherche, menée collectivement, a donné lieu au déploiement de techniques d'enquête et d'analyse diversifiées et multi-échelles (observations, entretiens, questionnaires, bilans de savoir en direction d'apprenants, d'intervenants, de responsables pédagogiques). Certaines données ont parfois été exploitées différemment au sein de l'équipe (analyse lexicale et thématique de corpus d'entretiens auprès des professionnels, par exemple). L'enjeu a donc consisté à articuler ces regards croisés, portés sur différents objets (rapport au savoir, compétence, accompagnement, professionnalisation, instrumentation…) pour s'assurer de la cohérence de l'ensemble. L'intérêt à ce niveau se situe dans l'enrichissement du point de vue apporté par le travail collectif.
On peut d'ailleurs souligner un résultat significatif de cette recherche sur le plan épistémologique relatif au réductionnisme induit par une approche cloisonnée et à **« l'inséparabilité » des axes de recherche** d'un objet tel que la digitalisation. Là encore, la réflexion amorcée dans ce cadre gagnera à être prolongée pour définir plus précisément les modalités méthodologiques et épistémologiques d'une **approche nécessairement conjointe des apprenants, professionnels et cadres sociotechniques d'intervention**.

Les principales limites que nous pouvons énoncer concernent **les cadres temporels et techniques** de déroulement de l'opération. D'une part, ceux-ci ne nous ont pas permis d'analyser les effets d'un dispositif tel que Skillpass, selon une échelle de temps élargie. Par ailleurs, nous ne sommes pas parvenus à finaliser le processus de diffusion/valorisation des résultats de la recherche via la réalisation d'actes multimédia en ligne. L'enjeu à ce niveau était d'utiliser les résultats de la recherche à des fins d'**information et de professionnalisation** des acteurs de l'insertion. Au-delà des prolongements scientifiques que nous avons évoqués, une perspective est donc liée à la recherche de cadres financiers et techniques permettant de poursuivre le volet de diffusion / valorisation de la démarche et de ses résultats.

Références bibliographiques

Thématique : jeu / jeu et éducation

Alvarez, J., 2007 : *Du jeu vidéo au serious game : Approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse de doctorat, Université Toulouse II-III

Berry, V., 2011 : « Jouer pour apprendre : Est-ce bien sérieux ? Analyse des relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », *La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, n°37(2).

Berry, V., 2012 : *L'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Berry, V., Garcia A., 2016 : « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) ». *Éducation et socialisation*, n°41.

Brougère, G., 2007 : « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, 160. (pp. 5-12)

Caillois, R., 1957 : *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris.

Fenouillet, F., Kaplan, J., Yennek, N., 2009 : « Serious games et motivation », Actes « atelier jeux sérieux », *Conférence EIAH – 2009*, Le mans, (pp. 41-52)

Genvo, S., 2012 : « Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot », Journée d'étude Hommage à Jacques Henriot, Paris, 04 mai, [en ligne], consulté le 16 septembre 2016. URL : http://www.ludologique.com

Henriot, J., 1989 : *Sous couleur de jouer*, José Corti, Paris.

Huizinga, J., 1995 : *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris.

Labelle, S., Seurrat, A., 2015 : « Définir une approche communicationnelle des serious games », in : Brougère, G., (dir.) : *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, Paris, Nouveau Monde, (pp. 101-129)

Lavigne, M., 2013 : « Jeu, éducation et numérique - Approche critique des propositions logicielles pour l'éducation, du ludo-éducatif aux serious games », in : *Les Enjeux de l'information et de la communication* n°14/2b. Grenoble. (pp. 49-71)

Trémel, L., 2001 : *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*, PUF, Paris.

Winnicott, W.-D., 2002 : *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris.

Thématique : technique / technique et société / technique et formation

Albero, B., 2001 : « Pratiques d'apprentissage dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation », dans : *Recherches en communication*, n° 15.

Amadieu, F., Tricot, A., 2014 : *Apprendre avec le numérique, mythes et réalités*, Retz, Paris.

Augier, M., 2016 : *La société numérique*. Paris : L'Harmattan.

Baudrillard, J., 1968 : *Le système des objets, la consommation des signes*, Gallimard, Paris.

Béguin, P., 2005, « Concevoir pour les genèses professionnelles ». In P. Rabardel et P. Pastré (Eds), *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement (pp. 31-52). Toulouse : Octarès Editions.

Blandin, B., 2012 : « Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? », note de synthèse de la revue *Savoirs* n°30, L'Harmattan, Paris, (pp. 11-58).

Bros, F., 2015 : « Devenir e-lettré : quels leviers et voies d'accès à l'écrit à l'heure de la littératie numérique ? », dans : *Savoirs* N°38, L'Harmattan, Paris, (pp.73-90).

Citton, Y., (dir.), 2014 : *L'économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, Éditions La découverte.

Compiègne, I., 2010 : *La société numérique en question*, Editions Sciences Humaines, Auxerre.

Commission européenne, 1995 : *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, livre blanc sur l'éducation et la formation* ; office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg.

Davis Jr, F. D., 1986. *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Massachusetts Institute of Technology. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Fred_Davis2/publication/35465050_A_technology_acceptance_model_for_empirically_testing_new_end-user_information_systems__theory_and_results_/links/0c960519fbaddf3ba7000000.pdf

Devauchelle, B., 2012 : *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs*, FYP Éditions.

Ellul, J., 1977 : *Le système technicien*, Calmann-Lévy, Paris.

Février, F., 2011. *Vers un modèle intégrateur « expérience-acceptation » : rôle des affects et de caractéristiques personnelles et contextuelles dans la détermination des intentions d'usage d'un environnement numérique de travail*. Rennes 2. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2011REN20011

Fishbein, M., & Ajzen, I., 1975. *Belief, attitude, intention and behavior : an introduction to theory and research*. Consulté à l'adresse https://trid.trb.org/view/1150648

Fluckiger, C., 2011 : « La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs », *Recherches en Didactiques*, n°11, (pp. 67-84).

Fluckiger, C., 2014 : « L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale », *Revue STICEF*, Vol.21.

Fourgous, J.-M., 2012. *Apprendre autrement à l'ère du numérique – Se former, collaborer, Innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

Guillemet, P., 2004, « L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? », *Distances et savoirs 1* - Vol. 2, p. 93-118, DOI 10.3166/ds.2.93-118

Habermas, J., 1973 : *La technique et la science comme idéologie*, Gallimard, Paris.

Jeanneret, Y., 1999 : « Les technologies de la pensée restent à penser », dans : *La dynamique des savoirs*, Hors-série N° 24 - Mars/Avril 1999

King, W. R., & He, J., 2006. A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, *43*(6), 740-755. https://doi.org/10.1016/j.im.2006.05.003

Las Vergnas, O., 2017 : *Le e-learning informel ? Des apprentissages diffus, noyés dans la participation en ligne*, Paris : archives contemporaines.

Le Deuff, O., 2012 : *La formation aux cultures numériques*, FYP Éditions, Limoges.

Linard, M., 1990 : *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*, Editions Universitaires, Paris.

Luethi, J., 2012. *Perception des étudiants quant à l'utilité et l'utilisabilité d'un portfolio numérique: étude de cas à l'Université de Genève*. University of Geneva. Consulté à l'adresse https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22729

Lyotard, J.-F., 1979 : *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.

Nagels, M. et Carré, P., 2016 : *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale,* Paris : archives contemporaines.

Mallein, P., & Peyrin, J., 1998. Conception Assistée par l'Usage pour les Technologies, l'Innovation et le Changement». *M. Dubois et al., Étude socio-cognitive des usages du multimédia. Rapport final*, 52–57.

Marquet, P., 2011. « E-Learning et conflit instrumental », *Recherche et formation*, n°68, pp. 31-46.

Mayère, A., 1993. « Point de vue d'une économiste sur les services de formation », *Études de communication*, n°14, pp. 53-59.

Moatti, A., 2016 : « Le numérique rattrapé par le digital ? », *Le Débat*, n°188. (pp. 68-72)

Moore, G.-A., 1991. *Crossing the chasm*. Harper Business Essentials. Consulté à l'adresse http://www.cecid.hku.hk/downloads/pastevents/20021114%20-%20xml_stan.pdf

Muñoz, J., 2015. « Quand le support du droit se dématérialise. Le cas de la dématérialisation des dossiers de la prise en charge des accidents du travail », *Travailler*, n° 34, pp. 117-141.

Perriault, V.-P., Perriault, J., (Coord.), 2004 : *Critique de la raison numérique*, Hermès N°39 – CNRS éditions, Paris.

Polanyi, K., 1983 : *La grande transformation*, Gallimard, Paris.

Poyet, F., 2015 : *Technologies numériques et formation Freins et leviers*. Paris : L'Harmattan.

Poyet, F., 2016. « Généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire en France : analyse diachronique (2009 - 2014) », *Sticef*, vol. 23, n° 2, pp. 9-32, DOI: 10.23709/sticef.23.2.1

Puech, M., 2016 : *Homo Sapiens Technologicus*. Paris : Editions Le Pommier.

Thibert, R., 2012 : « Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0 », *Dossier d'actualités- Veille et analyses*, n° 79, 22 p.

Trouche, L. et Guin, D., 2006. « Des scénarios par et pour les usages ». Actes du colloque *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?,* INRP et ERTé e-Praxis, colloque organisé dans le cadre de 8ème Biennale de l'Education, Lyon (France), pp. 77-82.

Quéré, L., 2006 : « L'environnement comme partenaire », dans : Barbier (J.-M.) et Durand (M.) - (dir.), 2006 : *Sujets, activités, environnements*, PUF, Paris (pp. 7-29)

Rabardel, P., 1995 : *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments*, Colin, Paris.

Robert, P., 2016 : *L'impensé numérique*, Paris : archives contemporaines.

Rogers, E.-M., 1995. Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications. In M.-W. Stoetzer & A. Mahler (Éd.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (p. 25-38). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-79868-9_2

Santelmann, P., (Coord.), 2013 : *La formation à l'épreuve du numérique*, Hors-série AFPA, Paris, Education Permanente.

Simondon, G., 1958 : *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris.

Tricot, A., Plegat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A., 2003. Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391–402). ATIEF; INRP. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/

Venkatesh, V., & Bala, H., 2008. Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, *39*(2), 273–315.

Venkatesh, V., Morris, M.-G., Davis, G.-B., & Davis, F.-D., 2003. User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425–478.

Vitalis, A., 2016 : *L'incertaine révolution numérique*, ISTE éditions, Paris.

Wievorka, M., 2013 : *L'impératif numérique*, CNRS Editions, Paris.

Wolton, D., 1999 : *Internet, et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris.

Yousafzai, S.-Y., Foxall, G.-R., & Pallister, J.-G., 2007. Technology acceptance: a meta-analysis of the TAM: Part 1. *Journal of Modelling in Management*, *2*(3), 251-280. https://doi.org/10.1108/17465660710834453

Thématique : rapports au savoir, compétence (transversale), réflexivité

Aït-Abdesselam, N., 2015 : « Quel rapport au savoir chez les adultes en formation de base ? », *Education Permanente n°203*, Paris, (pp.195-204).

Aït-Abdesselam, N., Bros, F., Verspieren, M., 2014 : « Compétences clés : place et devenir de la qualification sociale ? », dans : *Savoirs et Formation, Recherches et Pratiques* n°4 : aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées, (pp. 75-91)

Beaucher, C., Beaucher, V., Moreau, D., 2013 : « Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir », *Esprit Critique*, vol. 17, (pp. 6-29)

Beillerot, J., et alii, 1989 : *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, Editions universitaires Bégédis, Paris.

Carré, P., 1998 : « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education Permanente*, n°136/1998-3, (pp. 113-131)

Carré, P., 1999 : « Motivation et rapport à la formation ». In. P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation,* Dunod, Paris, (pp. 267-287).

Carré, P., 2005 : *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.

Carré, P., 2006 : « L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation ? », Audition publique pour le Comité Mondiale de l'éducation et la formation tout au long de la vie, Paris, 30 janvier 2006, (10 p.)

Carré, P., 2016 : « L'apprenance : des dispositions aux situations », in. Carré, P., dir., 2016 : *Autour de l'apprenance*, Education Permanente n°207/2016-2, (pp. 7-24).

Charlot, B., 1997 : *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos - ECONOMICA - coll. Poche éducation, Paris.

Charlot, B., 1999 : *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, Paris.

Coulet, J.-C., 2016 : « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 13 avril 2016, consulté le 16 septembre 2016. URL : http://activites.revues.org/2745

Evequoz, G., 2004 : *Les compétences clés, pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Editions Liaison / Entreprise et Carrières, Paris.

Falzon, P., 2005. *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Présenté à Humanizing Work and Work Environment Conference (HWWE'2005), Guwahati, India.

Giordan, A., 1998 : *Apprendre !*, Belin - Débats, Paris.

Guillaumin, C., 2009 : « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation ». *Cahiers de sociolinguistique*, 14-1, (pp. 85-101)

Hein, F., 2015 : *DIY ! Autodétermination et culture punk*, Le passager clandestin, Paris.

Jellab, A., 2001 : *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, Presses universitaires de France.

Kaddouri, M., 1996 : « Place du projet dans les dynamiques identitaires », dans : *Éducation Permanente*, No 128, (pp. 27-35).

Laterrasse, C., (dir.), 2002 *: Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. L'Harmattan, Paris.

Lecomte, J., 2004 : « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, 2004/5 Hors-série, (pp. 59-90)

Loquais, M., 2016 : *Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : le cas des jeunes des écoles de la 2ème chance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lille 1.

Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., 2000 : *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris.

Morin, E., 1977-1996, *La Méthode : 1. La Nature de la nature, 2. La Vie de la vie, 3. La Connaissance de la connaissance, 4. Les Idées*, Le seuil, Paris.

Oudet, S. F., 2012 : « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (119), 7-27.

Piaget, J., (dir.), 1977 : *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, T1 et T2, Paris, PUF.

Rondier, M., 2009 : « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009,

Ropé, F. & Tanguy, L. (Ed.), 1994 : *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

Schön, D., 1994 : *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques.

Schön, D., 1996 : *Le tournant réflexif Pratiques éducatives et études de cas*, Paris, Editions Logiques.

Sen, A.-K., 1999. *Development as Freedom*. New York : Anchor Books.

Tardif, J., Dubois, B., 2013 : « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée* 2013/1 (Vol. XVIII), pp. 29-45.

Varela, F., 1988. *L'invitation aux sciences cognitives*, Le seuil. Paris.

Thématique : accompagner / former / approches compétence

Astier, P., Leclercq, G., Petit L., 2016 : Transmission et dispositif, *Transmettre*, *Éducation Permanente,* 209, (pp. 143-156).

Baudouin, J.-M., 2002. *La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation*. De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-page-147.html

Breton, H., 2015. « L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance ». *Éducation Permanente*, Hors-série avec l'AFPA, pp. 117-127.

Carré, P., Caspar, P., (dir.), 1999 : *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris.

Devauchelle, B., 2012 : *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs*, FYP Éditions.

Houssaye, J., 1988 : *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Paris.

Houssaye, J., (dir.), 1996 : *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF (3ème éd.), Paris.

Jacquinot-Delaunay, G., Monnoyer, L., (coord.), 1999 : *Le dispositif, entre usage et concept*, HERMES N°25, CNRS éditions, Paris.

Kellner, C., Massou, L., Morelli, P., 2010 : « (Re)penser le non-usage des tic », *Questions de communication* 18-2010, Nancy. (pp. 7-20)

Layec, J., 2006 : *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.

Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001 : *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?* L'harmattan, Paris.

Lesne, M., 1977 : *Travail pédagogique et formation d'adultes, éléments d'analyse*, PUF, Paris.

Malglaive, G., 1990 : *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris.

Moisan, A. et Kaplan, J., 2010. « Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation », *in* Philippe Carré et *al*. (dir.), *L'autoformation,* Paris, PUF, pp. 219-268.

Nucci-Finke, C., 2015. *Les enseignants et le e-learning - Facteurs d'adoption ou de rejet du e-learning, dans un contexte de formation des enseignants* (Thèse de doctorat). Paris Ouest Nanterre la Défense, Paris, France. Consulté à l'adresse https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2015PA100060.pdf

N° spécial Revue *Savoirs*, 2018 : *Les Écoles de la deuxième chance, une formation au lien et à la différence,* N°46.

Paul, M., 2004 : *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'harmattan, Paris.

Poisson, D., 2010. « Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries », in P. Carré et al. (dir.), *L'autoformation*, Paris, PUF, pp. 171-217.

Quéré, L., 2006 : « L'environnement comme partenaire », dans : Barbier, J.-M., Durand, M. - (dir.), 2006 : *Sujets, activités, environnements*, PUF, Paris (pp. 7-29)

Ropé, F., Tanguy, L., (Ed.), 1994 : *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

Stroobants, M., 2007 : « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi* [En ligne], 99 | juillet-septembre 2007, mis en ligne le 19 février 2009, consulté le 11 octobre 2012. URL : http://formationemploi.revues.org/1491

Tardif, J., Dubois, B., 2013 : « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée* - 2013/1 (Vol. XVIII), (pp. 29-45).

Tremblay, N.-A., 2003 : *L'autoformation, pour apprendre autrement*, Les presses de l'Université de Montréal : Montréal.

Wittorski, R., 1998 : « De la fabrication des compétences ». *Education Permanente*, Documentation française, 135, pp. 57-69.

Zarifian, P., 1999 : « La compétence : une approche sociologique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.26, n°3, (pp. 429-444).

Zarifian, P., 2001 : *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.

Thématique : professionnalisation des métiers de l'insertion / industrialisation de la formation

Alter, N., 1990 : *La gestion du désordre en entreprise*, Paris, l'Harmattan, (Logiques sociales).

Barbier, J.-C., 2002. « Des modèles d'insertion en Europe ? », Communication au colloque de l'Association d'Économie Politique « *Les défis de l'intégration sur le marché du travail* » Montréal, 25-26 octobre 2001.

Barbusse et Glaymann, 2013. « Hypothèses autour du « bon » stage », in Briant (de) V. et Glaymann, D. (s/d) : *Le stage, formation ou exploitation ?*, Rennes, PUR, 449- 463 p.

Brégeon, P., 2013. *Parcours précaires. Enquête sur la jeunesse déqualifiée*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Bureau, M.-C., Nivolle, P. et Marchal, E., 2005. « Une seconde chance pour les jeunes ? », in Bureau, C. et Marchald, E. (éds.), *Au risque de l'évaluation*, Presses Universitaires de Septentrion : Villeneuve d'Ascq, (pp. 149-174)

Bourdoncle, R., 1993. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, *volume 105*, pp. 83-119.

Cahuc, P. Carcillo, S. et Zimmermann, K.F., 2013. « L'emploi des jeunes peu qualifiés en France », *Les notes du Conseil d'analyse économique*, n°4, 12 p.

Can, S., 2015. « La garantie européenne pour la jeunesse », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 2263 (18), pp. 5-45.

Carbonneau, M., 1993. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), 33-57. https://doi.org/10.7202/031599ar

Castel, R., 2004 : « Cadrer l'exclusion ». Dans Karz, S. (dir.), *L'exclusion, définir pour en finir*, Paris : Dunod, pp. 35-60.

Castra, D., 2006 : *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris : PUF.

Castra, D., et Valls, F., 2007 : *L'insertion malgré tout. L'intervention sur l'offre et la demande - 25 ans d'expérience*, Toulouse : Octarès.

CEREQ, 2017 : Henrard V., Ilardi V (coord), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013*, Enquêtes n°1, Marseille : CEREQ.

Charlon, E. et Vermelle, M.-C., 1998 : « La production de la formation pour l'entreprise : organisations, professions et compétences des acteurs de la formation », In R. BOURDONCLE et L. Demailly (dir.) : *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses Universitaires du Septentrion, (pp. 381-393).

Conseil d'orientation pour l'emploi, 2016 : *L'accompagnement vers et dans l'emploi*, Rapport, 134 p.

Cuzzocrea, V., 2015. *La catégorie des NEET : quel avenir ?, Points de vue sur la jeunesse, 2020 quelles perspectives ?*, Volume 1, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 73-87 p. http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8443825/75_POY1-FR-web.pdf/e3ec589f-8ddb-488f-85f6-ce862e906550

DARES, 2018, *Activité des jeunes et politiques d'emploi, tableau de bord juin 2017*, https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/tdb_activite_des_jeunes_et_pol_emploi_-_juin_2017_19_janv_.pdf

Darses, F., & Falzon, P., 1996. « La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive », In G. de Terssac & E. Friedberg (Eds). Coopération et conception, Toulouse, Octares

Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), 2015 : *Note relative au processus de contrôle et de gestion de la Garantie Jeunes pour 2015*, 31 juillet 2015.

Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, 2013 : *La boite à outils pour le déploiement de la Garantie Jeunes*, 25 octobre 2013.

Demazière, D., 2009 : « Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », in. *Formation Emploi* n°108, pp. 83-90

Direction des statistiques, des études et de l'évaluation (DSEV), 2016 : *L'impact de la démarche de prospection auprès des entreprises une évaluation randomisée*, Pôle emploi, Études et recherches, n°6, 43 p.

Divay, S., 2009 : « Nouveaux opérateurs privés du service public de l'emploi : les pratiques des conseillers sont-elles novatrices ? », *Travail et Emploi*, n° 119, (pp. 37-49).

Ebersold, S., 2003, « Gestion individualisée des risques sociaux et crise des catégories instituées », *Éducation permanente*, n° 156, pp. 13-25.

École de la 2ème chance Grand Lille, 2015, *Rapport d'activités*, 44 p.

Erhel, C., 2011 : « La coordination européenne des politiques de l'emploi : un essoufflement depuis 2005 ? », *Formation Emploi*, n° 116, pp. 5-18.

Eurofond, 2012 : *Les NEET - jeunes sans emploi, éducation ou formation: caractéristiques, coûts et mesures prises par les pouvoirs publics en Europe, Synthèse*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Fernagu Oudet, S., 2007. *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris : L'Harmattan

Fretel, A., 2012 : « Typologie des figures de l'intermédiation, Quelle relation à l'entreprise au-delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE ? », Document de travail, IRES, n° 02.

Fretel, A., 2013 : « La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi: entre centralité et indétermination», *Revue française de socio-économie*, n° 11, pp. 55-79.

Frétigné, C., 2011 : *Exclusion, insertion et formation en question*, Paris : L'Harmattan.

Frétigné, C., 2012 : *Les impensés de la mesure. Évaluer les parcours de formation et d'insertion*, Paris : Publibook.

Fretigné, C., Lescure, E., (de) (s/d.). *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Gadrey, J., 1994 : « La modernisation des services professionnels. Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? », *Revue française de sociologie*, n° 35-2, pp. 163-195.

Ganem, V., Lafuma, E., Perrin-Joly, C., (dir.), 2017 : *Interroger les nouvelles formes de gestion des ressources humaines,* Toulouse, éditions Octarès.

Gazier, B., 2013 : « Entre promotion et prédation : quelques remarques sur la qualité des stages et l'insertion en France au début du XXI siècle ». Dans Briant(de) V. et Glaymann, D. (s/d) *Le stage, formation ou exploitation ?*, Rennes, PUR, pp. 407-413.

Glaymann, D., Moatty, F., Tiffon G., Durand, J.-P., (dir.), 2017 : *Le piège de l'employabilité : Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Presses Universitaires de Rennes (PUR), Collection Des sociétés

Gobin, C., 2004 : « Gouverner par les mots : des stratégies lexicales au service du consensus... contre le social ? », *Éducation et sociétés*, n°13(1), pp. 85-101.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2012 : *Identifier des compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes*, Montréal (Québec), ICEA, 40 p.

Jorro, A., 2014 : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Journal officiel de l'Union européenne, C 120, du 22 avril 2013, *Recommandation du Conseil sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse*, 6 p.

Labruyère, C., 2000 : « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs ? Que cherchent les acteurs », in *Formation emploi* n° 70, pp. 31-42.

Lavielle-Gutnik, N., 2013 : « Professionnalité des formateurs et enseignement supérieur : quels enjeux ? Le cas d'un dispositif expérimental ». *TransFormations*, 2013-n°9, 111-126.

Lavielle-Gutnik, N., Loquais, M., 2014 : « Professionnalité de formateurs de l'insertion socioprofessionnelle et régulation des rapports sociaux de pouvoir ». *Savoir et Formation, Recherche et pratiques*, SFRP n°4 – Février 2014, (pp. 28-41).

Levené, T., 2011 : « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ? », *Formation Emploi*, n° 116, p. 51-67.

Lima, L., et Moulin, S., 2006 : « Justice et justifications dans les politiques de l'emploi », *Travail et emploi*, n° 105, pp. 55-67.

Maubant, P., & Roger, L., 2012 : Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(28-1). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ripes/593

Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B., & Gravel, N., 2010 : Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 109-132. https://doi.org/10.4000/dse.949

Moeglin, P., (dir.), 1998 : *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Paris, Centre national de documentation pédagogique.

Organisation internationale du travail, 2013 : « Les garanties-jeunes : une réponse à la crise de l'emploi des jeunes ? », Fiche d'information, 10 octobre 2013, Genève.

Orianne, J.-F., 2006 : « Politiques actives d'emploi et professionnels de l'employabilité : critique et clinique », *Travail Emploi Formation*, n°6/2006, (pp. 53-92)

ORSEU, 2016, Farvaque, N., Kramme, C., Tuchszirer, C., (Centre d'études de l'emploi), *La Garantie Jeunes du point de vue des Missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels*, Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social – DARES, Rapport final.

Riot, L., 2010 : « Les pratiques des formateurs dans le cadre des dispositifs d'insertion : le projet en théorie, les compromis en pratique ». Dans Frétigné, C. et Lescure, E. (de) (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, PUR, pp. 157-168.

Rostam, W., 2014 : « L'École de la 2e chance, la « grande école » des décrocheurs motivés », Dares Analyses, n° 068, 13 p.

Schumpeter, J., 1935 : *Théorie de l'évolution économique*, Paris : Dalloz.

Tourrilhes, C., 2008 : « La médiation, innovation sociale ou nouveau mode de régulation ? Vers des espaces tiers de socialisation », *Pensée plurielle*, 18, (pp. 109-120).

Vivés, C., 2014 : « Un enjeu au cœur des transformations du service public de l'emploi : externaliser le placement », *Connaissances de l'Emploi, Centre d'études et de l'emploi*, n° 110, 4 p.

Wargon, E., et Gurgand, M., 2013 : *Garantie jeunes, synthèse des travaux du groupe*, Rapport pour la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, 20 p.

Wittorski, R., 2008 : La professionnalisation. *Savoirs*, (17), pp. 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Zunigo, X., 2010 : « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, p. 58-71.

Thématique : Méthodes

Barbier, J.-M., Galatanu, O., 2000 : « La singularité des actions, quelques outils d'analyse », dans : *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, (pp. 13-51).

Becker, H.-S., 1958 : « Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses », dans : CEFAÏ (D.), 2003 : *L'enquête de terrain*, La découverte, Paris, (pp. 350-362).

Charmillot, M., Dayer, C., 2007 : « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives, clarifications épistémologiques », actes du colloque : Bilan et prospective de la recherche qualitative, dans : *Recherches qualitatives* - Hors-série N°3, (pp. 126-139).

Flament, C., 1981 : L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*.

Jacquinot, G., 2001 : « Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'année sociologique* n° 2, vol 51/2001.

Larini, M., Barthes, A., 2018 : *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation, De la collecte au traitement des données*, ISTE, Paris.

L'Écuyer, R., 1987. L'analyse de contenu: notion et étapes. *Les méthodes de la recherche qualitative*, 49–65.

Mialaret, G., 2004 : *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, PUF/Que sais-je ? , Paris.

Mucchielli, A., (dir.), 1996 : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand COLIN, Paris.

Paillé P. Mucchielli A., 2003 : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Colin

Postic, M., De Ketele, J.-M., 1988 : *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris.

Ratinaud, P., & Déjean, S., 2009 : IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales MASHS*, 8–9.

Reinert, M., 1987 : Classification Descendante Hierarchique et Analvse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *13*(1), 53–90.

Van Der Maren, J.-M., 1996 : *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck Université (2ème édition), Bruxelles.

Vassereau, A., 1996 : *La statistique*, PUF – Que sais-je ? (19ème édition) ; Paris.

Annexes

Annexe 1 : Fiches synthétiques de présentation des dispositifs enquêtés (3 p)

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des Rapports Au Savoir (RAS), (5 p)

Annexe 3 : Trame d'entretien individuel « jeunes adultes en PI » post-Skillpass (3 p)

Annexe 4 : Grilles d'entretien des professionnels (3 p)

Annexe 5 : Questionnaire adressé aux professionnels (15 p)

Annexe 6 : Items des questionnaires employés pour le volet « instrumentation des pratiques » (2 p)

Annexe 1 : Fiches synthétiques de présentation des dispositifs enquêtés (1/3)

Le dispositif « Garantie jeunes »

La Garantie jeunes est adoptée en France, dans le cadre du *Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale*, du 21 janvier 2013, suite à la recommandation du Conseil de l'Union Européenne adressée aux États membres d'établir une « garantie pour la jeunesse ».

C'est une prestation d'accompagnement global et intégré, assuré par le réseau des Missions locales et destinée aux jeunes majeurs 18 -25 ans, qui ne sont « ni en emploi, ni en éducation, ni en formation » (NEET), détenant un faible niveau de ressources.

L'objectif du dispositif Garantie jeunes est « d'amener les jeunes en grande précarité vers l'autonomie et de co-construire un parcours personnalisé » visant une insertion durable en emploi, l'entrée en formation qualifiante ou le retour en formation initiale (Gurgand et Wargon, 2013). Le dispositif comprend :

- Une garantie à une première expérience professionnelle, à travers des périodes d'immersion en entreprise (périodes de mise en situation en milieu professionnel, missions Intérim, stages, etc.) ;
- Une garantie de ressources prenant la forme d'une allocation forfaitaire mensuelle allant jusqu'à 452,21 €
- Et un accompagnement vers et dans l'emploi.

La Garantie jeunes n'est pas un dispositif de droit, au sens juridique, mais un service d'accompagnement contractualisé, assorti d'un contrôle sur la participation et des sanctions financières en cas de non-respect des engagements par le jeune. L'entrée dans le dispositif est décidée par une Commission d'attribution et de suivi départementale.

Le service proposé aux jeunes pendant une période d'un an renouvelable, englobe un accompagnement collectif intensif (4 semaines) et un accompagnement individuel de mise en relation avec les employeurs et de suivi en entreprise. L'accompagnement porte sur l'acquisition des codes et des règles de l'entreprise, l'élaboration du projet professionnel en lien avec les réalités économiques du territoire l'évaluation et la valorisation des « compétences fortes », l'accès à l'autonomie au quotidien, etc. L'ensemble des actions effectuées dans le cadre de cet accompagnement est capitalisé dans un portefeuille d'expérience et d'actions.

La Garantie Jeunes est également un nouveau service offert aux employeurs, celui d'appui au recrutement et à l'intégration du jeune dans l'emploi. Les actions à destination des entreprises visent à faire émerger les besoins cachés des employeurs en suscitant l'offre d'emploi non formalisée, la promotion des profils *a priori* « peu employables », la construction des stratégies d'émergence des situations d'emploi et l'intégration du jeune dans l'emploi par un accompagnement individualisé.

La Garantie Jeunes est financée par l'État, par deux fonds européen : l'« Initiative pour l'emploi des jeunes **»** (IEJ) et le Fond social européen (FSE).

Annexe 1 : Fiches synthétiques de présentation des dispositifs enquêtés (2/3)

L'école de la deuxième chance (E2C)

L'école de la 2ème chance est un dispositif permettant de lutter contre l'exclusion des jeunes adultes, de 16 à 25 ans (sauf dérogations particulières), dépourvus de qualification ou de diplôme et sans emploi. Ce dispositif est issu des principes contenus dans le Livre Blanc sur l'éducation et la formation (1995) de la Commission Européenne, présenté par Édith Cresson.

Les E2C sont des structures (établissements, organismes de formation) qui s'engagent à respecter ces principes fondateurs : assurer l'insertion professionnelle et sociale en partenariat avec le monde de l'entreprise, accréditer des compétences (de base, sociales et techniques), accompagner l'élaboration du projet personnel et professionnel du jeune et travailler en réseau avec tous les acteurs intervenant auprès du public.

Le label E2C, d'une durée de validité de 4 ans, est attribué après que la structure candidate réalise un diagnostic du territoire (publics visés, entreprises, offres de services…) et prouvé que le plan d'action envisagé est adapté aux besoins des populations et du tissu productif local (Réseau des E2C, 2009). Ces écoles n'ont pas la vocation à se substituer aux structures d'insertion existantes sur les territoires, mais à compléter leurs actions.

Les E2C assurent un accompagnement personnalisé et visent en priorité l'accès à la formation qualifiante et/ou diplômante, qui est considérée comme une condition indispensable pour une insertion durable sur le marché du travail. La remise à niveau dans les savoirs de base représente un des éléments structurants du dispositif à côté des stages en entreprise, des séances (individuelles ou collectives) dédiées à l'élaboration du projet professionnel, des activités culturelles et sportives, et des projets collectifs (création d'une mini-entreprise, participation à des concours nationaux, etc.).

Chaque jeune bénéficie d'un parcours individualisé adapté à son niveau et à ses capacités, et en alternance, capitalisant les compétences développées pendant la formation à travers un portefeuille de compétences. Les E2C ne délivrent pas de diplômes mais une attestation de compétences acquises est remise au jeune, en fin de parcours.

La sélection des publics, orientés principalement par les missions locales, se fait sur le volontariat et la motivation. La validation du recrutement a lieu à la fin de la période d'intégration où le jeune a prouvé/confirmé son engagement à construire un projet et à accepter les règles de vie de l'E2C. Un plan de formation individualisé est ensuite élaboré avec lui en fonction des objectifs visés et prend la forme d'un contrat d'engagement. La durée conséquente de l'accompagnement, de 4 à 18 mois, représente un des atouts important de ce dispositif. Les jeunes qui intègrent une E2C ont un statut de stagiaire de la Formation Professionnelle et touchent une rémunération d'environ 300€ par mois, financée par la Région.

Le financement des E2C est assuré par plusieurs acteurs, principalement les Conseils Régionaux, l'État, le Fonds social européen. Ils bénéficient aussi d'apports de fonds publics des collectivités territoriales et locales (autres que le Conseil Régional) et des fonds privés via la collecte de la taxe d'apprentissage et le mécénat.

Annexe 1 : Fiches synthétiques de présentation des dispositifs enquêtés (3/3)

Le dispositif compétences-clés

Il met un œuvre un accès à la formation pour tous les publics, demandeurs d'emploi sans condition d'âge, salariés ou individuels, en référence au cadre de définition des 8 compétences-clés de l'Union Européenne (recommandation du Parlement et du Conseil-décembre 2006). Il s'agit de :

- La communication dans la langue maternelle
- La communication en langues étrangères
- La compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies
- La compétence numérique
- Apprendre à apprendre
- Les compétences sociales et civiques
- L'esprit d'initiative et d'entreprise
- La sensibilité et l'expression culturelles.

En France, la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP), définissant ses orientations « en faveur de l'accès aux compétences clés pour une insertion durable dans l'emploi », dispose que les actions de formation à mettre en place doivent viser la maîtrise de l'une ou l'autre des cinq premières compétences, « en lien direct avec le projet d'insertion dans l'emploi des personnes ».

Le programme compétences-clés est créé en 2009 et réunit les dispositifs d'insertion, de lutte contre l'illettrisme, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée et l'initiation à la navigation sur Internet qui existaient jusqu'alors.

L'entrée dans le dispositif de formation s'opère par prescription de Pôle Emploi, d'une mission locale ou d'un organisme de formation. Il prévoit plusieurs étapes : des entretiens individuels visant l'identification des compétences acquises et à renforcer (évaluation par positionnement et en fonction du projet d'insertion professionnelle), la définition d'un parcours adapté selon les besoins d'apprentissage. A l'issue de cette étape, un contrat pédagogique est établi, qui fixe les objectifs d'acquisition, les modalités d'organisation du parcours de formation (modules à suivre, durée et planification) et l'articulation avec le projet d'insertion professionnelle du stagiaire.

La durée hebdomadaire de formation doit être compatible avec une recherche d'emploi, une formation qualifiante ou un emploi aidé, mais la durée totale du parcours s'étale au plus sur une année. Au-delà, le maintien dans le dispositif suppose une nouvelle prescription des intermédiaires de l'emploi.

A l'issue du parcours, un bilan final d'évaluation est réalisé et l'organisme de formation doit assurer un suivi à 6 mois, enregistrant la situation des stagiaires au regard de leur parcours d'insertion.

Le programme est cofinancé par l'Etat et les régions avec soutien du Fonds Social Européen

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des rapports au savoir : sujets (1/5)

Variables	Types	Enoncé	Valeurs
Caractéristiques individuelles des sujets	Sociodémographiques	Sexe	- Homme - Femme
		Âges	- Mineur (moins de 18) - Jeune adulte (18-25) - Adulte (25 et plus)
		Situation familiale	- Célibataire - En couple - Avec enfant(s) - Sans enfant(s)
	Profils scolaires et de formation	Âge de fin de scolarité	- 16 ans - 17 ans - 18 ans - 19 ans - 20 ans - Sans Objet
		Dernière classe suivie	- 5ème - 3ème - 2nde - 1ère - Terminale - 1ère année licence - CAP - BEP - IME
		Type de scolarisation	- Collège - Lycée - Enseignement supérieur - Enseignement professionnel - Enseignement spécialisé
		Diplôme	- Avec diplôme - Sans diplôme
		Type de diplôme obtenu	- B2I - CFG - Brevet des collèges - CAP - BEP - BAC (+BEP)
		Niveau de qualification	- VI - V Bis - V - IV
		Niveau de maîtrise de l'écrit	- Sans difficulté vis-à-vis de l'écrit (hors MSB) - Avec difficultés vis-à-vis de l'écrit (MSB)

	Expériences de formation et professionnelle	Expérience de formation	- Avec expérience de formation - Sans expérience de formation
		Nombre de formations suivies	- Une - Deux - Trois - NR
		Expérience professionnelle	- Avec expérience professionnelle - Sans expérience professionnelle
		Nombre d'emplois occupés	- 1 emploi - 2 emplois - 3 emplois - 4 emplois - 5 emplois et plus - NR
		Durée totale expérience professionnelle	- Moins d'un mois (une semaine) - De 1 à 6 mois - De 6 mois à 1 an - D'un à trois ans - Plus de 10 ans - NR
		Expérience de stages	- Avec expérience de stage - Sans expérience de stage - NR
		Nombre de stages	- 1 stage - 2 à 5 stages - 5 à 10 stages - Beaucoup, plusieurs… - NR - Plus de 10 stages - SO
		Durée totale des stages	- Moins d'un mois - D'un à six mois - Plus de six mois - NR
		Durée totale recherche d'emploi	- 1 à 6 mois - 6 mois à 1 an - 1 à 2 ans - Plus de 2 ans - Quelques mois - Sans objet

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des rapports au savoir : domaines et situations de savoir (3/5)

Variables	Types	Enoncé	Valeurs
Domaines et situations de savoir	Domaines de savoirs	Types de savoirs mentionnés	- Apprentissages liés à la vie quotidienne (AVQ) - Apprentissages liés aux loisirs et ludiques (ALL) - Apprentissages intellectuels et scolaires (AIS) - Apprentissages relationnels et affectifs et développement personnels (ARADP) - Apprentissages professionnels (APro)
	Situations de savoir	Agent(s) d'apprentissage mentionné(s)	- Acteurs appartenant à la famille - Acteur appartenant au monde scolaire/à l'école - Acteur appartenant à la formation - Acteur du milieu amical - Acteur professionnel - Autres acteurs - Soi-même
		Lieu(x), contexte(s) de la situation d'apprentissage mentionné(s)	- Milieu familial - Milieu scolaire - Milieu professionnel - Milieu de la formation - La cité - Espaces informels d'apprentissage (clubs, associations…) - Autres lieux (non spécifiquement précisés)

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des rapports au savoir : rapports au savoir /dimensions (4/5)

Variables	Types	Enoncé	Valeurs
Rapport / dimension épistémique	Conception / sens de l'apprendre	Processus épistémique dominant (Charlot)	- Savoir = S'approprier un savoir-objet - Savoir = Maîtriser une activité - Savoir = Maîtriser une relation - Savoir = Réfléchir, observer, mettre en relation - Savoir = indéterminé (inclassable, autre, non réponse)
		Mot inducteurs : « apprendre »	- Lire/lecture - Ecrire/à écrire - Connaître/connaissance - Ecole - Savoir
		Mot inducteurs : « savoir »	- Faire/faire des choses - Connaître/connaissance - Lire - Ecrire - Vivre
	Valeur de l'apprendre	Représentation de l'importance des situations de savoir	- Important - Non important - Important et non important - NR
		Représentation du plaisir des situations de savoir	- Plaisant/agréable - Déplaisant/désagréable - Plaisant/agréable et non - NR
		Représentation de l'utilité des situations de savoir	- Utile - Inutile - Utile et inutile - NR
	Motif(s) d'apprentissage	Type de motif évoqué par situation	- Utilitariste/fonctionnel - Epistémique/culturaliste - Socio-affectif/identitaire - Axiologique/hédoniste (adhésion, valeurs…) - Indéterminé (flou, sans, non réponse)

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des variables constitutives des rapports au savoir : rapports au savoir /dimensions (5/5)			
Dimension identitaire	Conception de soi comme apprenant	Type de représentation de soi, d'attitude face à l'apprendre	- Pro-apprentissage (goût, facilités, intérêt, SEP) - Réfractaire à l'apprentissage (non intéressé, n'aime pas…) - Difficultés pour apprendre (identification de manque, de difficultés) - Non Réponse
Dimension sociale	Projets	Types de projets mentionnés	- Travail / Emploi - Formation - Evolution (personnelle, économique, professionnelle, indépendance, changement…) - Apprendre - Indéterminé (Non Réponse, sans, non précisé, imprécis…)
	Evolutions sur le plan de l'apprendre (rapport au temps)	Types d'évolutions mentionnées	- Evolutions positives (améliorations) - Evolutions négatives - Pas d'évolution notable - Non réponse
	Vecteurs sociaux d'apprentissage	Agent(s) / réseau social d'apprentissage mentionné(s)	- Réseau social de proximité (relations informelles) - Apprentissage autonome - Acteurs du monde scolaire (relations formelles) - Acteurs du monde de la formation (relations plus ou moins formelles) - Acteurs du monde professionnel (relations peu formalisées) - Mixtes (réseau social de proximité &…)

Annexe 3 : Trame d'entretien individuel « jeunes adultes en PI » post-Skillpass (1/3)

Présentation/annonce

Je suis chercheur à l'université de Lille 1 (laboratoire CIREL/Trigone).
Je m'intéresse aux personnes en formation et j'aimerais comprendre comment cela se passe pour vous, comment les choses se déroulent et ce que l'on vous propose de faire. On peut par exemple partir du travail que vous avez fait avec Skillpass. Les informations que vous pouvez nous apporter sont importantes et nous permettront de mieux connaître et comprendre le dispositif auquel vous avez participé (Skillpass)… Précisons que tout ce que nous pourrons dire au cours de cette rencontre sera utilisé dans le cadre de la recherche mais restera anonyme…et confidentiel… (+ Enregistrement)
Je vous propose de commencer à échanger sur votre expérience de Skillpass.

Thème 1 : Ce qu'on leur a proposé de faire lors des séances (à propos de Skillpass)…

- Est-ce que vous pouvez nous dire ce que vous avez fait avec Skillpass ?
- Qu'est-ce qu'on vous a proposé ? Comment vous l'a-t-on présenté ?
- Qu'est-ce qu'on vous a dit, raconté ?
- Comment ça s'appelle pour vous ?
- C'est différent de ce que vous faites d'habitude ? Si oui, en quoi ?
- A quoi ça sert, selon vous ?
- Quel regard portez-vous sur le dispositif (Skillpass)
- Qu'est-ce que vous en avez pensé au départ ? Vos premières réactions, c'était quoi… ?
- A votre avis, pourquoi est-ce que vos formateurs vous ont proposé de faire cela ?
- Avant de suivre ce module, quelles activités vous étaient proposées par l'organisme (en quoi ça se différencie de Skillpass et/ou quel rapport vous faites) ?

Thème 2 : Leur expérience du dispositif Skillpass (jeu et séquences d'exploitation collective)

- Si on essaie de voir ce que vous avez fait précisément dans cette séance (ou les précédentes s'il y a lieu)… Qu'est-ce que vous avez fait ? Quelles activités avez-vous réalisé ?
- Comment ça s'est passé ?
- Concernant le déroulement des phases de jeu : vous pouvez me parler de votre utilisation du jeu ? Vous avez joué seul ? C'est quoi ce jeu ? C'est quoi l'histoire ?
- En dehors du jeu, vous avez fait autre chose ? Concernant le déroulement des phases de travail collectif : vous pouvez nous en parler ? Comment se passaient les séquences de travail collectif ?
- Comment avez-vous vécu la (les) séance(s) ?
- Qu'avez-vous pensé de ces activités ?
- Quelles activités avez-vous préféré dans tout ça ? Le plus intéressant selon vous ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontré ?
- Comment ça s'est passé avec l'animateur (conseiller, formateur, éducateur…) ?
- Comment ça s'est passé avec les autres participants, entre vous ?
- Est-ce que vous avez trouvé cela long ? Considérez-vous que vous avez perdu votre temps/que c'était utile ?

Annexe 3 : Trame d'entretien individuel « jeunes adultes en PI » post-Skillpass (2/3)

Thème 3 : Leurs usages du numérique

- En dehors de cette expérience, vos utilisations des outils… du numérique (de l'ordinateur, du portable…), vous pouvez m'en parler un peu ?
- De quels outils vous servez-vous le plus ? Pour quels usages ? Que faites-vous avec ? (portable, console, ordinateur, tablette)
- Qu'est-ce qui vous plait, vous intéresse le plus (le moins) dans ces outils ?
- Qu'est-ce qui vous paraît le plus difficile dans leur utilisation ?
- Qu'est-ce que vous n'appréciez pas ?
- Combien de temps vous passez par jour en moyenne à utiliser ces outils ?

- Etes-vous gamer ? (quels jeux ? quelle fréquence ? quels apports ? qu'en retirez-vous ?)

- Vous utilisez l'ordinateur en formation ? Qu'est-ce que vous faites avec ? Quelles activités ?
- Que pensez-vous de l'utilisation de ces outils en formation ? (points positifs et négatifs)
- Ça change quoi par rapport aux activités « classiques » (papier/crayon) ?

Thème 4 : Leur expérience de formation, leur parcours…

- Comment vous êtes arrivé ici ? Qu'est-ce qui vous a amené dans cette formation ?
- Comment ça se passe la formation ici pour vous ? Qu'est-ce que vous y faites ?
- Qu'est-ce vous appréciez le plus et/ou le moins ?
- Que pensez-vous de la formation ? En quoi c'est positif/négatif ?
- Qu'est-ce que ça vous apporte ?
- Qu'est-ce vous apprenez ? (exemples)
- Comment ça se passe avec votre formateur/conseiller ?

- Votre expérience de l'école, ça s'est passé comment pour vous ?
- Quelles différences vous faites entre l'école et la formation ?
- Qu'est-ce qui vous aurait permis de / aidé à réussir à l'école ?
- Si c'était à refaire ?

- Quelles activités / matières préférez-vous en formation ? (pour quelles raisons)
- Quelles sont celles que vous aimez le moins ? (pour quelles raisons)
- Quelles difficultés rencontrez-vous ?

Thème 5 : Les apports de cette expérience…

- Qu'est-ce que ça vous a apporté à vous ?
- Qu'avez-vous retiré de l'utilisation du jeu, des activités collectives ?
- Qu'avez-vous appris au travers de cette expérience ?
- Que pensez-vous que ça peut vous apporter par la suite ?
- Qu'est-ce que vous avez le plus / le moins aimé / apprécié ?
- Quel serait le bilan de cette/ces journée(s) ?
- Quels sont les points positifs / négatifs que vous voyez à cette expérience ?

Annexe 3 : Trame d'entretien individuel « jeunes adultes en PI » post-Skillpass (3/3)

Thème 6 : Au final, si on essaie de faire une synthèse… (Test. réflexivité suite aux échanges)

- Pour vous, c'est quoi une (les) compétence(s) ?
- Est-ce que vous avez rencontré des difficultés à identifier les compétences de Kamého ? les vôtres ?
- Est-ce que la séance vous aide pour identifier vos compétences ? En quoi / comment ?
- Quelles compétences estimez-vous avoir développé en formation ?
- Quels sont vos projets maintenant ? Comment vous vous voyez plus tard ? Qu'est-ce que vous envisagez pour la suite ?

*Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?
- Avez-vous des questions ?

Annexe 4 : Grilles d'entretien auprès des professionnels (1/3)

Entretiens auprès de la hiérarchie des structures qui ont envoyé des professionnels à la formation organisée par ID6 (grille n°1)

Objectifs

On peut supposer que les structures décident d'intégrer Skillpass dans leur offre de service aux usagers à partir du moment où elles adressent à ID6 une liste de personnes à inscrire dans les formations sur l'outil et le dispositif. Mais quels sont les ressorts de cette décision ?

Identifier quelles étaient les intentions, les enjeux, les projets de la direction des structures qui motivaient l'intérêt pour Skillpass
Pourquoi ? Quelle analyse du fonctionnement existant et quels leviers potentiels du dispositif par rapport à cet état des lieux ? Quelle analyse des besoins de la structure, des potentiels de Skillpass et du dispositif ? Pour en faire quoi, faire évoluer et transformer quels démarches, outils, dispositifs, conceptions du travail et des métiers de la formation/accompagnement ?

1. Le processus de décision, son instruction, ses ressorts

- Comment avez-vous été amené-e à connaître le dispositif et comment en êtes-vous arrivé-e à vous y engager ?
- Comment cette proposition/opportunité de formation au dispositif Skillpass s'est-elle inscrite dans vos projets pour la structure, dans votre offre de service aux usagers ? (développement programmé de démarche portfolio/youthpass/europass, compétences-clés, valorisation de pratiques existantes…)
- Comment avez-vous associé les professionnels à ce projet et à l'inscription dans la formation proposée par ID6 ? Comment les avez-vous choisis ?
- Comment procédez-vous pour professionnaliser/former les salariés de la structure en général ? Comment cette formation par ID6 s'est –elle donc intégrée dans votre « plan » de formation ?
- Est-ce que vous avez suivi la formation vous aussi ? Pourquoi et qu'en avez-vous retiré ?

2. Les suites de la formation

- Comment les professionnels vous ont-ils parlé de cette formation et de ses prolongements possibles dans votre structure ? (Restitution dans le cadre des pratiques usuelles d'animation des équipes ou bien création d'un moment d'échange dédié à Skillpass)
- Quel ressenti ont-ils exprimé sur le dispositif Skillpass ? (similaire à des démarches existant déjà dans la structure, inadapté à votre offre, aux usagers, à votre organisation, compliqué et trop différent de ce que vous faites…) Qu'est-ce qu'ils vous ont dit sur la mise en œuvre ?
- Comment est-ce que se sont mises en place des pratiques ou des évolutions de vos pratiques inspirées du dispositif Skillpass ?
- Quel retour d'expérience en avez-vous ? Comment celles-ci ont-elles, selon vous, fait évoluer la qualité du travail et des services aux usagers ?

3. Compétence, employabilité, compétences-clés, vous en pensez quoi vous de ce vocabulaire ?

Annexe 4 : Grilles d'entretien auprès des professionnels (2/3)

Entretiens auprès de professionnels ayant suivi la formation (grille n°2)

Objectifs

En interrogeant les formateurs et conseillers sur leurs pratiques, recueillir des informations sur :

- L'organisation du travail d'accompagnement et le développement d'activités en collectifs d'usagers et pas seulement en face à face individuels, inscrites dans une nouvelle temporalité (durée-périodicité), au sein de collectifs de professionnels (partenariats internes ou mixtes externes/internes)

- Les professionnalités en considérant notamment les effets de l'intégration des compétences-clés dans le travail d'accompagnement (artifice, surcroît de signification, valorisation, plus-value pour l'engagement des jeunes et plus d'intérêt pour les activités proposées par la structure..), leurs représentations et rapport aux usagers (pouvoir de la prescription, ouverture à l'action, composantes de l'employabilité..) ainsi que leurs définitions et modes d'accès aux métiers de l'accompagnement.

1. Questions relatives au parcours personnel et professionnel de l'interviewé *(en italique, les relances éventuelles si les informations ne sont pas données spontanément par la personne interrogée)*

Diplômes ? Formations ? Expériences pro antérieures ? Situation maritale ? Nombre d'enfants ? Quel âge ? Qu'est-ce qui vous a poussé à travailler dans la structure actuelle, à y rester ?

2. Les missions et services de votre structure et votre activité

- Quelles sont vos activités au sein de votre structure/organisme ? *Quel poste occupez-vous ? depuis combien de temps ? Comment qualifieriez-vous votre activité ? Votre rôle ?*
- Comment s'organise le travail dans votre structure/organisme ? combien d'heures par semaine ?
- Comment faites-vous ce que vous avez à faire ? *Avec quels professionnels (internes /externes) ? Avec quels usagers ? Qu'avez-vous appris dans le cadre de l'exercice de ces activités ? Avez-vous remarqué des changements ? Des évolutions ?*
- Qu'est-ce que votre structure/organisme propose aux usagers comme outils/démarches/supports d'activité ?

3. Processus de décision de participation à la formation

Vous avez suivi la formation Skillpass proposée par ID6 : comment vous y êtes-vous (y avez-vous été) inscrit-e ? Comment en êtes-vous arrivé à participer à la formation ? Qui a pris la décision de votre participation ? *A-t-il été contraint ?était-ce une demande de sa part ? Comment cela s'est-il déroulé ? Comment percevez-vous cela ? Pourquoi selon eux, ont-ils été désignés ? Pourquoi la structure souhaite « porter » cet outil ?*

Annexe 4 : Grilles d'entretien auprès des professionnels (3/3)

4. Le dispositif de travail/définition/valorisation des compétences-clés proposé avec Skillpass

- Vous avez pu échanger auparavant ou après avec votre direction/responsable sur la formation et sur ce que vous pouviez en faire ?
- Vous aviez déjà travaillé sur les compétences avec les usagers ? Sur les compétences-clés ? Comment ça se passait ?
- Comment avez-vous vécu la formation ? Qu'en avez-vous pensé ? *(du point de vue de son déroulement, de ses objectifs ? Avez-vous été convaincu ?)*
- Comment avez-vous pensé intégrer Skillpass dans vos pratiques de travail ?

5. Vos pratiques et votre métier de formateur/d'accompagnement depuis Skillpass

- Comment est-ce que vous avez expérimenté la démarche et les outils que propose Skillpass ?
- Comment est-ce que ça s'est passé pour la mise en œuvre ? *Décision collective ? De la direction ? Initiative personnelle ? Partagée avec des collègues ou partenaires ? Lesquels et pourquoi ?*
- Comment est-ce que vous l'avez vécu dans vos relations et vos activités de travail avec les usagers concernés ?
- Qu'est-ce que vous en retirez comme enseignements ? *Points forts ? Difficultés ? Quelle suite donner à Skillpass ? Quels impacts imaginez-vous à la suite de l'usage de Skillpass par les usagers ? Quel est l'intérêt d'un tel outil dans le champ de l'accompagnement ? la formation ? Qu'est-ce que Skillpass a changé /peut changer de votre propre point de vue ? (changements dans les pratiques des formateurs, conseillers?) Au niveau des pratiques ? apprenants/jeunes ? Equipe ? Quelle valeur ajoutée de Skillpass ou non ? Qu'est-ce que la structure a à gagner selon eux ?*

6. Compétence, employabilité, compétences-clés, vous en pensez quoi vous de ce vocabulaire ?

(Relance ou question à poser si le professionnel ne s'est pas prononcé à ce sujet)

Annexe 5 : Questionnaire adressé aux professionnels (15 pages)

Comme vous le savez déjà, la mise en place du dispositif Skillpass et son expérimentation dans le Nord-Pas de Calais font l'objet d'une recherche menée par une équipe du laboratoire CIREL-TRIGONE. Elle porte sur ses effets sur les pratiques professionnelles, les rapports aux savoirs des publics et les usages sociaux des référentiels de compétence.

Le présent questionnaire vise à identifier vos pratiques d'accompagnement des publics et vos usages du dispositif Skillpass.

Il comprend plusieurs parties, permettant d'identifier votre contexte de travail, ainsi que de prendre connaissance de votre pratique professionnelle, de vos usages des technologies numériques et, plus particulièrement, de votre avis sur le dispositif Skillpass et sur ses modalités d'utilisation.

Nous vous remercions de bien vouloir participer à notre recherche en répondant à toutes nos questions.

Nous vous garantissons l'anonymat de toutes les données recueillies.

A. Identification de l'enquêté

A1. Quel âge avez-vous ?

A2. Vous êtes ?

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

A3. Quel est l'intitulé « officiel » de votre fonction (telle qu'elle apparaît sur votre contrat de travail ou fiche de paie) **?**

A4. Ancienneté professionnelle

Durée totale de votre expérience professionnelle ? Précisez le nombre d'années

A5. Depuis combien d'années exercez-vous dans le champ de la formation et/ou de l'insertion ?

A6. Quel est le dernier diplôme obtenu en formation initiale?

- ☐ Inférieur au baccalauréat (CAP, BEP)
- ☐ Baccalauréat
- ☐ Bac+2 (BTS, DUT, DEUG, Licence 2)
- ☐ Bac+3 (Licence, Licence3)
- ☐ Bac + 4 (Maitrise, Master 1)
- ☐ Bac+5 (DEA, DESS, Master 2)
- ☐ Autre, **précisez :**

A7. Quel est l'intitulé de ce diplôme ?

A8. Si vous avez suivi une formation continue certifiante (menant à un titre ou diplôme), précisez laquelle (niveau et domaine)?

B. Vos usages du numérique

B.1. Utilisez-vous les technologies numériques pour :

	Tous les jours ou presque	Une fois par semaine	Une fois par mois	Une fois par trimestre	Plus rarement encore ou jamais
Jouer					
Apprendre ou me former					
Former et accompagner les publics					
M'informer					
Communiquer					
Consommer					
D'autres types d'usages (démarches administratives, etc.)					

B.2 Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

Selon vous, les technologies numériques sont utiles avant tout pour :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
la vie quotidienne et les loisirs					
la formation et l'apprentissage					
la réalisation de l'activité professionnelle					
la sociabilité et l'appartenance à des réseaux professionnels					
la sociabilité et l'appartenance à des réseaux autres que professionnels					

C. Votre lieu de travail

C 1.Précisez le nom de la structure dans laquelle vous travaillez et le lieu où vous exercez ?

C 2. Votre structure appartient au réseau *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Mission locales
- ☐ AROFESEP
- ☐ PJJ
- ☐ E2C
- ☐ Aucun réseau
- ☐ Autre (précisez)

C 3. Comment diriez –vous que votre structure organise la formation de ses professionnels ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Il y a un plan de formation proposé à tous les personnels et il faut s'inscrire dans les actions proposées					
C'est au personnel de formuler une demande qui sera satisfaite suivant les priorités de la structure					
Il est possible au personnel de trouver de l'aide ou du soutien s'il le recherche					
La structure met en place des modalités de travail en collectif qui permettent la formation mutuelle					
Il n'y a pas de préoccupation de formation dans la structure					

C 4. Que pensez-vous de la disponibilité des équipements numériques dans votre structure?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
La structure dispose d'un parc informatique dédié aux activités des publics					
La structure assure une assistance technique pour les usages du parc informatique					
Internet et ou d'autres outils numériques (CD Rom, valises pédagogiques, etc.) sont accessibles aux publics et aux professionnels					
Le parc informatique est disponible et accessible pour un travail pédagogique ou d'accompagnement avec les publics					

D. La formation au dispositif Skillpass

D 1. Avez- vous suivi la formation « prise en main » du dispositif Skillpass ?

- ☐ Oui

Passer à la question D3

- ☐ Non

D 2. (*Si non)* **Précisez la manière dont vous vous êtes formé en vue d'expérimenter le dispositif Skillpass ?** (*Choisissez une <u>seule</u> réponse parmi les propositions suivantes)*

- ☐ Je me suis formé tout seul
- ☐ J'ai préparé l'intervention avec un ou des collègues
- ☐ J'ai observé l'animation assurée par un collègue
- ☐ Je me suis adressé à ID6 pour organiser une « co-animation »
- ☐ Autre, précisez

Passer à la question D8

D 3. Vous avez suivi la formation « prise en main » du dispositif Skillpass. Quelles ont été ses modalités d'organisation?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
La structure a proposé cette formation à tous les personnels					
La structure a adressé cette possibilité de formation à certains personnels seulement					
C'est moi qui ai été à l'initiative pour suivre la formation					

D 4. Combien de temps avez-vous passé dans cette formation ? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Moins d'un jour
- ☐ Un jour
- ☐ Un jour et demi
- ☐ Deux jours et plus

D5. Où se passait cette formation ? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Dans votre organisme
- ☐ A ID6
- ☐ Dans une autre structure de votre réseau
- ☐ Autre, **précisez :**

D 6. Comment était composé le groupe qui a suivi la formation Skillpass ? *(Une seule réponse possible)*

- ☐ Le groupe était constitué de professionnels de plusieurs organismes
- ☐ Le groupe était constitué de professionnels appartenant au même réseau (ML, PJJ, E2C, AROFESEP)
- ☐ Le groupe était exclusivement composé de collègues de mon organisme
- ☐ Je ne sais pas qui composait le groupe

D 7. Quand j'ai connu l'existence du dispositif Skillpass, je dirai que :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'avais envie de tester le dispositif Skillpass					
Je me sentais prêt (e) pour l'utiliser de manière autonome					
J'avais besoin d'un accompagnement de mes collègues					
J'avais besoin de faire appel à ID6					
Je ne voyais pas comment ou quoi en faire					
Je n'avais pas envie de l'utiliser parce que je ne suis pas à l'aise avec le numérique en pédagogie					
Je n'avais pas envie de l'utiliser parce que je ne suis pas convaincu par le numérique en pédagogie					

E. Mise en place du dispositif Skillpass dans la structure

E 1. Comment le dispositif Skillpass a-t-il été mis en place dans votre structure ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis à l'initiative de l'expérimentation du dispositif Skillpass					
La direction m'a proposé d'animer le dispositif					
Un ou des collègues m'ont sollicité pour co-animer le dispositif					
Ce sont les sollicitations de l'équipe de recherche qui m'ont amené à mettre en place l'expérimentation					

E 2. Avez-vous expérimenté Skillpass ?

- ☐ **Oui**
- ☐ **Non**

Si oui

Passer à la question E4

Si non

E 3. Pouvez-vous en préciser les raisons ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je pensais que ça n'apporterait rien de plus à ce que je fais déjà					
J'estimais que c'était trop difficile à mettre en œuvre					
Il n'y avait pas de financement pour le faire ou il y avait alors d'autres autres priorités					
Je ne crois pas au numérique en pédagogie					

Passer à la question F5

E 4. Vous avez expérimenté Skillpass au moins une fois. Pouvez-vous en préciser les raisons ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je pensais que le jeu vidéo va « accrocher » le public					
J'ai considéré que le dispositif était complet, avec la pédagogie intégrée					
Je voulais le tester					
Je pensais que ça me serait facile de l'utiliser					
Ça m'a paru utile pour identifier les compétences					

E 5. De manière générale, j'ai expérimenté le dispositif Skillpass plutôt :

(Une seule réponse possible)

- ☐ En suivant les indications du manuel donné par ID6 (kit pédagogique)
- ☐ En construisant un scénario à partir de mes ressources et besoins
- ☐ En privilégiant les moments de jeu (mini-games, foot/atlam, colocation, conférence, entretien d'embauche, répétition du groupe de musique …)

E 6. Combien de fois avez-vous utilisé le dispositif Skillpass ? *(Une <u>seule</u> réponse possible)*

- ☐ Une fois

Passer à la question E7

- ☐ Plusieurs fois
- ☐ Je l'utilise toujours

Passer à la question E8

E 7. Vous diriez que l'avez utilisé une fois seulement parce que :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me suis retrouvé en difficulté dans l'animation du groupe					
Ça ne plaisait pas au public ou ça ne lui était pas adapté					
Ça demande trop d'investissement pour ce que ça rapporte					
Ça ne facilite pas l'apprentissage des publics					
J'utilise déjà des outils qui me conviennent					
Mon binôme est parti					
Ma direction ne m'a pas soutenu (e)					
J'ai rencontré des difficultés d'accès ou de fonctionnement du parc informatique					

Passer à la question E9

E 8. Vous avez mobilisé le dispositif Skillpass à plusieurs reprises. Avec combien de groupes l'avez-vous utilisé ?

- ☐ 2 groupes au plus
- ☐ de 2 à 5 groupes
- ☐ plus de 5 groupes

E 9. Quel est le nombre approximatif des personnes avec lesquelles vous l'avez utilisé ?

moins de 5	de 5 à 10	de 10 à 20	de 20 à 50	plus de 50

E 10. Dans quels dispositifs avez-vous mobilisé Skillpass ? *(Plusieurs réponses possibles)*

- ☐ Fond Insertion Jeunes
- ☐ Garantie Jeunes
- ☐ Ecole de la deuxième chance
- ☐ Chantier d'Insertion
- ☐ Autre**, précisez :**

F. Les scénarios d'usage de Skillpass

F1. De manière générale, vous avez préparé vos interventions avec Skillpass plutôt :

(Une seule réponse possible)

- ☐ En travaillant seul sur le kit pédagogique
- ☐ En mobilisant aussi d'autres outils
- ☐ En échangeant avec les collègues de la structure ou du réseau
- ☐ En sollicitant ID6

F2. De manière générale, vous avez animé plutôt :

(Une seule réponse possible)

- ☐ Seul
- ☐ En co-animation avec un collègue de la structure ou du réseau
- ☐ En co-animation avec ID6

F3. Quelle est la durée totale consacrée aux activités sur Skillpass lors d'une session avec un groupe

moins de 3 heures	de 3 à 6 heures	de 6 à 10 heures	plus de 10 heures

F4. Diriez–vous que vous avez expérimenté Skillpass en vue de :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Entretenir la motivation des publics					
Valoriser les compétences des publics					
Maintenir l'engagement des publics					
Faciliter les activités d'élaboration du CV par les publics					
Soutenir la démarche de projet des publics					

F5. En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ça développe les échanges de pratiques informels au sein de la structure ou du réseau					
Ça permet d'expérimenter d'autres formes de la relation pédagogique et d'accompagnement					
Ça permet de donner du sens et de soutenir d'autres activités réalisées dans le cadre de l'accompagnement (recherche de stage, apprentissage des savoirs de base…)					
Ça permet de prendre conscience des expériences de vie des publics					
Ça me (re)donne du goût pour le métier					
C'est un challenge, une innovation que j'ai eu le plaisir de vivre					
Ça m'apporte une certaine reconnaissance dans la structure					
Ça m'a permis de mieux comprendre le vocabulaire des compétences					
Ça m'a permis de mieux comprendre le processus d'identification des compétences					
Skillpass fait désormais partie de ma « boîte à outils » et de ma démarche pédagogiques					
Skillpass a remplacé certains de mes outils					
Ça génère du travail collaboratif en vue d'évaluer le dispositif					

F6. Que vous ayez ou non expérimenté le dispositif Skillpass, que diriez-vous de ses effets (supposés ou observés) sur les publics ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ça permet de développer leurs compétences numériques					
Ça permet de les mettre en situation de réussite (dimension jeu vidéo) valoriser et transférer leur pratique numérique de jeu					
Ça leur permet de développer une ou plusieurs des 6 compétences transversales du référentiel Skillpass (travailler en équipe, s'organiser, communiquer etc.					
Ça permet de développer leurs compétences langagières (savoir parler de soi à un employeur, se présenter…)					
Ça leur permet de valoriser leurs expériences					
Ça permet de développer leur capacité à identifier ses compétences					
Ça permet de dynamiser leur démarche d'insertion (recherche d'emploi, estime de soi.)					
Ça permet ou ça montre qu'on apprend en jouant					
Ça permet de créer du travail collaboratif au sein du groupe					

F7. Quelle est la place du dispositif Skillpass dans votre structure aujourd'hui ? (une seule réponse possible)

- ☐ On l'a testé une fois pour voir
- ☐ L'opération sera renouvelée mais la date n'est pas fixée
- ☐ De nouvelles séances sont programmées prochainement
- ☐ Il est systématiquement utilisé dans une ou plusieurs actions/dispositifs
- ☐ On ne l'a toujours pas utilisé mais on le fera certainement
- ☐ On ne l'a toujours pas utilisé et on ne le fera pas

F8. Comment définissez-vous votre métier aujourd'hui ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le plus important pour moi, c'est d'organiser des apprentissages et des acquisitions de savoirs (priorité à la formation)					
Le plus important pour moi, c'est de favoriser l'insertion professionnelle des publics (priorité à l'emploi)					
Le plus important pour moi, c'est de contribuer au développement personnel et professionnel des publics (priorité à l'accompagnement)					
Le plus important pour moi, c'est d'appliquer les directives existantes et de mobiliser les dispositifs adaptés (priorité prestation de service)					

G. Retour général sur l'usage

G1. En définitive, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ?

D'une manière générale :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'utilisation de Skillpass dans mon travail me permet d'accomplir les tâches plus rapidement					
L'utilisation de Skillpass me rend plus efficace					
Je trouve Skillpass utile dans mon travail					
Pour moi, c'est facile d'apprendre à utiliser Skillpass					
Pour moi, c'est facile d'utiliser Skillpass pour ce que je veux en faire					
Pour moi, Skillpass est facile à utiliser					

G2. Et, plus particulièrement, dans ma pratique avec mes publics

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Avec Skillpass c'est plus facile d'accompagner les publics à l'identification des compétences					
Skillpass permet à mes publics d'apprendre plus rapidement					
Avec Skillpass, mes publics ont plus de facilité à identifier leurs compétences					
Pour moi, Skillpass est utile pour accompagner les publics à identifier leurs compétences					
Avec Skillpass c'est plus facile d'apprendre					
Skillpass est utile pour mes publics					

H1. POUR FINIR, accepteriez-vous d'être éventuellement recontacté pour un entretien en vue d'approfondir l'analyse de vos pratiques ?

NON

OUI, et auquel cas, nous vous remercions d'indiquer votre numéro de téléphone (en privilégiant le portable si possible) :

Nous vous remercions pour votre investissement dans cette enquête. Suite à l'analyse des informations recueillies auprès de vous et de tous les professionnels concernés, nous reviendrons vers vous pour vous présenter et débattre sur les résultats de cette recherche.

Annexe 6 : Items des questionnaires employés pour le volet « instrumentation des pratiques » (1/2)

Injonction

- Comment le dispositif Skillpass a-t-il été mis en place dans votre structure ? [La direction m'a proposé d'animer le dispositif]
- Comment le dispositif Skillpass a-t-il été mis en place dans votre structure ? [Un ou des collègues m'ont sollicité pour co-animer le dispositif]
- Comment le dispositif Skillpass a-t-il été mis en place dans votre structure ? [Ce sont les sollicitations de l'équipe de recherche qui m'ont amené à mettre en place l'expérimentation]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça développe les échanges de pratiques informels au sein de la structure ou du réseau]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça m'apporte une certaine reconnaissance dans la structure]

Utilité pour le jeune

- Diriez-vous que vous avez expérimenté Skillpass en vue de : [Entretenir la motivation des publics]
- Diriez-vous que vous avez expérimenté Skillpass en vue de : [Valoriser les compétences des publics]
- Diriez-vous que vous avez expérimenté Skillpass en vue de : [Maintenir l'engagement des publics]
- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Skillpass permet à mes publics d'apprendre plus rapidement]
- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Avec Skillpass, mes publics ont plus de facilité à identifier leurs compétences]
- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Avec Skillpass c'est plus facile d'apprendre]
- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Skillpass est utile pour mes publics]

Utilité pour moi-même

- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça permet de prendre conscience des expériences de vie des publics]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça me (re)donne du goût pour le métier]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [C'est un challenge, une innovation que j'ai eu le plaisir de vivre]
- Quand j'ai connu l'existence du dispositif Skillpass, je dirai que : [J'avais envie de tester le dispositif Skillpass]
- Vous avez expérimenté Skillpass au moins une fois. Pouvez-vous en préciser les raisons ? [Je voulais le tester]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça m'a permis de mieux comprendre le vocabulaire des compétences]

Annexe 6 : Items des questionnaires employés pour le volet « instrumentation des pratiques » (2/2)

Utilité pour moi-même (suite)

- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça m'a permis de mieux comprendre le processus d'identification des compétences]
- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Skillpass fait désormais partie de ma « boîte à outils » et de ma démarche pédagogiques]

Utilité générale

- En retour d'expérience, que diriez-vous de l'intérêt pédagogique de Skillpass et des effets de son usage sur vos pratiques professionnelles : [Ça permet d'expérimenter d'autres formes de la relation pédagogique et d'accompagnement]
- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [L'utilisation de Skillpass dans mon travail me permet d'accomplir les tâches plus rapidement]
- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [L'utilisation de Skillpass me rend plus efficace]
- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [Je trouve Skillpass utile dans mon travail]

Utilisabilité

- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [Pour moi, c'est facile d'apprendre à utiliser Skillpass]
- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [Pour moi, c'est facile d'utiliser Skillpass pour ce que je veux en faire]
- D'une manière générale, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans vos actions avec les publics ? [Pour moi, Skillpass est facile à utiliser]
- Vous avez expérimenté Skillpass au moins une fois. Pouvez-vous en préciser les raisons ? [Je pensais que ça me serait facile de l'utiliser]

Utilité pour former/accompagner

- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Avec Skillpass c'est plus facile d'accompagner les publics à l'identification des compétences]
- Et, plus particulièrement, quel retour faites-vous de l'usage du dispositif Skillpass dans votre pratique avec vos publics ? [Pour moi, Skillpass est utile pour accompagner les publics à identifier leurs compétences]
- Vous avez expérimenté Skillpass au moins une fois. Pouvez-vous en préciser les raisons ? [Ça m'a paru utile pour identifier les compétences]