



HAL
open science

La propagation et représentation de l'information à travers les chaînes relationnelles

Benjamin Lorre, Sébastien Bauvet

► **To cite this version:**

Benjamin Lorre, Sébastien Bauvet. La propagation et représentation de l'information à travers les chaînes relationnelles. 2023. hal-04020281

HAL Id: hal-04020281

<https://hal.science/hal-04020281v1>

Preprint submitted on 8 Mar 2023

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.

La propagation et représentation de l'information à travers les chaînes relationnelles : une analyse des compétences acquises et valorisées par le biais des dispositifs sociotechniques numériques

Introduction

Depuis près de deux décennies, la société est marquée par l'émergence et l'utilisation du numérique. Cette société numérique (Boullier, 2016) fait œuvre de transformations radicales sur le plan social, culturel et économique. Du point de vue structurel, elle repose sur des dispositifs (Foucault, 1971, Agamben, 2014) sociotechniques numériques tels que les réseaux sociaux numériques (RSN) et les plateformes en ligne qui dépendent d'Internet, le réseau des réseaux. Les outils sociotechniques numériques associés comme la téléphonie mobile, les ordinateurs ou les tablettes tactiles conditionnent de nombreuses représentations et pratiques de la vie sociale en tant qu'artefacts de l'innovation technologique. Le dispositif sociotechnique numérique met en interaction des acteurs à travers un environnement structuré et structurant dont la particularité est de rendre possible des médiations de l'information. L'agencement social et technique qui en résulte se traduit des médiations entre différents acteurs et repose sur un processus numérique, c'est-à-dire qui convoque l'informatique. En interrogeant la relation entre une plateforme sociotechnique numérique comme dispositif avec les pratiques d'usages et d'appropriation de l'outil par des jeunes, nous pouvons convoquer la théorie des usages sociotechniques, laquelle permet « d'étudier les changements sociétaux, la construction sociale des systèmes techniques et les ruptures culturelles » (Alava, Morales, 2015) propre aux évolutions et/ou transformations technologiques. Dans ce cas, il existerait des pratiques sociales technologiques qui se traduisent par les interactions entre le sujet (l'utilisateur) et la technique. De fait, l'existence de ces relations entre social et technique ne conduiraient pas nécessairement à un déterminisme technologique avec des modalités d'actions spécifiques de la technique, ni à un déterminisme social qui concernerait à l'inverse des formes d'agir. En fait, les pratiques sociales reposent principalement sur l'interaction entre le sujet et la technique. Pour étudier ces interactions, ainsi que l'usage fait par le sujet avec l'objet technique, on peut envisager le sujet à travers ses caractéristiques sociales tout en ne perdant pas de vue la dimension technologique de l'objet. Ainsi, le dispositif sociotechnique numérique reposerait dans ce cas sur « le cadre de fonctionnement et le cadre d'usage » (Alava, Morales, 2015). De même, la relation entre les deux dimensions précédemment évoquées (dimension sociale et dimension technologique) construirait la pratique et fonderait l'usage au sens de Jouët (1993).

Leurs usagers et usagères partagent, stockent, distribuent de l'information à travers certaines pratiques informationnelles (Akrih, Callon, Latour, 2006, Jouët, 2000, Vidal, 2012). Au fil des innovations et des réappropriations, des mutations d'usages apparaissent, offrant aux acteurs la possibilité d'être à la fois producteurs de contenus et éditeurs via des dispositifs socio-techniques numériques comme les RSN. En particulier, en proie aux injonctions à la "présentation de soi" (Goffman, 1973), l'individu construit une façade personnelle plus ou moins fortement ajustée à l'objet, à l'identité et aux pratiques observables sur le dispositif concerné. Elle se compose de différents éléments liés au parcours, aux activités, aux réflexions, aux ambitions des individus, et parmi eux, l'expression directe ou indirecte de compétences. Oscillant entre sémantique de la désignation d'une réalité empirique et constitution d'un "bien symbolique" (Bourdieu, 1977) en tant que croyance en une qualité ou une capacité intrinsèquement liée à l'individu, les compétences sont devenues un élément clé des représentations des processus d'apprentissage et de production des individus, et du langage des politiques publiques et des dispositifs associés, tout particulièrement en ce qui concerne l'insertion professionnelle. Parmi les catégories les plus prisées et les plus présentes dans les discours publics depuis une décennie, on trouve les compétences numériques (ou *digital skills*) et les compétences transversales (ou *soft skills*), marquées par différents enjeux d'égalité sociale, que ce soit en termes d'accessibilité, d'usages ou encore de reconnaissance et de valorisation (Bauvet, 2019).

En considérant l'appartenance des usagers à des cercles sociaux spécifiques (Forsé, Degenne, 2004) de différents niveaux (parents, amis, collègues, communautés numériques, etc.), l'article propose d'analyser, à partir de l'expérience utilisateur de jeunes usagers de ces dispositifs sociotechniques numériques la manière dont l'information en tant que processus se propage entre acteurs (Reingen, Kernan, 1986, Erickson et al. 1978). On se concentrera spécifiquement sur les compétences transversales, en se posant la question de la variation des

représentations de la compétence d'un individu, que ce soit pour lui-même, pour des membres de son entourage, pour les supports curriculaires formalisés ou encore du point de vue de dispositifs sociotechniques numériques censés décrire ou révéler des compétences à partir d'éléments déclarés par l'individu en question. C'est ici l'occasion d'interroger, par un dispositif expérimental heuristique, les cohérences et/ou les différences entre différentes sources de captation des caractéristiques d'un individu, dont les enjeux de représentation sont d'autant plus forts que les supports se multiplient à travers l'extension numérique.

La contribution proposée vise à répondre à la question centrale suivante : *Comment la diffusion de l'information traduite par l'utilisation d'un dispositif socio-technique numérique (plateforme) contribue-t-elle à la valorisation de compétences transversales (ou soft skills) et numériques chez une population de jeunes usagers ?* Quatre hypothèses seront travaillées dans ce sens :

H1. Le phénomène de plateformes repose sur des usages spécifiques issus de l'interaction entre dispositifs socio-techniques numériques et utilisateurs.

H2. Un dispositif socio-technique numérique met en évidence certains capitaux chez les usagers

H3. Les compétences d'un individu mises en évidence par ce dispositif peuvent être reconnues par un proche qui considère que cet individu dispose ou ne dispose pas de ces compétences que lui-même ignore ou n'explique pas.

H4. Les opérations de traduction des compétences demeurent socioculturellement situées pour le dispositif ou l'individu concerné, ce qui limite l'intégration de l'appréciation des compétences d'un individu dans une représentation homogène professionnellement et socialement.

Pour traiter de ce questionnement, nous proposons dans un premier temps un cadrage théorique des différents éléments d'interrogation afin de mettre en évidence ce que nous entendons par la plateformes numérique, la propagation de l'information et les compétences visées par ces dispositifs sociotechniques. Puis nous présenterons les résultats d'une expérimentation confrontant différentes instances de description et de représentation des compétences d'un individu, avant d'en discuter les apports heuristiques et proposer des pistes de prolongement de recherche.

1- Les conditions de la mise en forme numérique des compétences

Dans cette partie, nous aborderons les questions de la plateformes numérique, puis la nouvelle place des compétences transversales (ou *soft skills*) et des compétences numériques, ainsi que des dispositifs numériques nécessaires pour les valoriser.

1-1- La plateformes numérique : état de la question

Les plateformes numériques sont au centre de la problématique de notre recherche. Du point de vue historique, l'expression plateforme apparaît à partir des années 1990 (Beuscart, 2018) dans le champ des sciences de gestion lorsque certains théoriciens mettent l'accent sur le fait qu'il existe des « infrastructures génériques » (Beuscart, 2018) pouvant modifier un ensemble de fonctions spécifiques.

Le cas de la *platform thinking* au sens de Sawhney (1998) a pour objectif de rendre la production d'un ensemble de produits efficace et simultanée, lesquels seront déclinés « autour d'éléments communs le plus standardisés possible » (Sawhney, 1998). Si au départ les plateformes étaient analogiques, elles connaîtront une transition dite numérique dès les années 1990, avec la particularité d'intégrer au-delà de rendre la production efficace, des activités complémentaires et qui dans certains cas peut articuler un ensemble de réseaux de données. L'arrivée d'Internet permet pour la plateforme à ce moment-là d'être considérée comme un outil intermédiaire pour accéder aux informations et aux différents contenus et services associés, avec parfois des mises en relation d'usagers.

Les plateformes numériques correspondent à un modèle d'organisation spécifique qui vise à générer de la valeur à travers des interactions ou échanges entre plusieurs personnes à travers un outil technologique. La plateformes numérique concerne principalement l'informatique en vue de faire apparaître des modes à la fois d'échanges et de collaborations entre différents acteurs issus d'un même environnement. L'outil peut être ouvert et permettre

de partager des données entre personnes, notamment lorsque celles-ci peuvent se connecter directement à cet environnement numérique.

Ce phénomène s'inscrit dans différentes analyses liées à la question de la numérisation de la société et qui implique de prendre en considération l'existence des systèmes techniques et technologiques et des systèmes d'exploitations associés, des acteurs concepteurs et, à l'autre bout du processus de transmission de l'information, les usagers. Au départ, la plateforme désigne bien une infrastructure numérique relayée dans les discours avec l'arrivée du web participatif (O'Reilly, 2005). Le terme de plateforme se structure par la suite selon quatre connotations : 1. Une infrastructure dite générique et ouverte (computationnelle). 2. Un espace (physique et architectural). 3. Une fondation (du point de vue figuratif). 4. Un programme d'action partagé. Ainsi les plateformes numériques apparaissent sur le web, par exemple Youtube et Facebook, qui permettent de donner aux individus des modes d'expressions à la fois visuels et textuels. Ceci a nourri l'émergence d'un champ de recherche, *les platform studies*, dont l'objectif est celui d'étudier les plateformes numériques à la fois du point de vue computationnel, mais aussi à travers les actions et les interactions de leurs usagers. En complément de ce champ d'étude, plusieurs auteurs (Gerlitz et Helmond, 2013, Helmond, 2015, Kelkar, 2018) invitent à tenir compte de la « logique technoculturelle », c'est-à-dire en étudiant au-delà du code qui structure la plateforme, la manière dont les récits organisent les interactions avec les usagers, en plus des stratégies des acteurs et des environnement techniques existants. Sur le plan empirique, s'ajoutent des travaux qui portent par exemple sur l'étude et la compréhension de la dimension marchande, ou des motivations des acteurs par les échanges, et les sociabilités en devenir ou de travail comme le micro-travail ou la livraison à vélo et dont les travailleurs sont généralement payés à la course ou à la micro-tâche, activités adoptées le plus souvent par des personnes finalement « peu qualifiées » (Beuscart, 2018).

Du point de vue de la consommation des contenus de plateformes, on retrouve également chez Paulré (Paulré, 2020), le concept de « prosumation » (Paulré, 2020) décrit l'orientation des consommateurs.trices de contenus vers un *travail* centré sur les plateformes numériques et digitales en lien avec l'architecture du web social ou web 2.0. Cette architecture se caractérise par la proposition de feedback des usagers lesquels sont amenés à créer des contenus sur l'interface numérique, qui se traduisent par l'émergence de contenus culturels (comme les contenus de la plateforme vidéo Youtube, ou les contenus en ligne sous forme de blog ou d'articles et de publications de forums) et qui sont complétés par des fonctions à la fois de « prescriptions ou de notations qui font que les usagers contribuent à la visibilité et au classement de certains sites » (Paulré, 2020). La prosumation apparaît alors comme une « activité individuelle englobant à la fois des actes de production et des actes de consommations » (Paulré, 2020). C'est cette double activité qui permet d'aller au-delà de la simple frontière qui pouvait exister entre les activités de productions issus des fonctions de conceptions et celles de consommations issus des fonctions d'usages et de réceptions. Il n'est plus questions pour ainsi dire de parler de consommateur ou d'usagers mais de « *prosumer* » (Paulré, 2020), combinaison de *producer* et *consumer*. Cette approche peut s'étendre aux analyses issues des observations à l'oeuvre dans le monde du travail de façon générale, où un certain nombre de dispositifs ou d'évolutions de pratiques conduisent à engager toujours davantage l'individu dans le coproduction de l'objet de consommation, et ce tout particulièrement dans les activités de services, où des sociologues peuvent parler de « mise au travail des clients » (Tiffon, 2013).

Enfin, les plateformes numériques peuvent s'apparenter à un dispositif de gestion et un outil de « médiatisation de l'information sur Internet » (Bullich, 2021). La plateforme se présente ainsi comme un dispositif à travers une perspective logistique liée à des usages (utilisation de l'outil, inscription de l'information, acquisition de connaissances) mais aussi à travers une perspective agentive, c'est à dire reposant sur l'action de l'acteur par le prisme industriel et productif. Bullich insiste sur la « logique organisatrice » comme « un mode opératoire, un agencement spécifique et intentionnel d'éléments hétérogènes en vue de la production d'activités, de biens ou services, et en vue de leur valorisation » (Bullich, 2021). La portée de cette logique organisatrice traduit le dispositif comme une seule composante avec ses façons de faire impliquant suivant le cas des interactions sociales et techniques. De même, il apparaît que la plateforme concerne le déploiement des relations entre les acteurs et « des modalités de valorisation des activités » (Bullich, 2021) qui s'inscrit dans différents champs (à la fois sociaux, mais aussi éducatifs, de formation, ou de santé) tout en tenant compte de l'existence de données relatives à une économie à grande échelle existante à travers le réseau de l'Internet.

Ainsi, la plateforme est un processus clé dans l'architecture technologique impliquant des récits qui organisent les interactions des acteurs et que l'on retrouve sur les dispositifs suivants : plateformes vidéos,

créations de blogs et de contenus informationnels, et participation à des échanges sur les forums en ligne. Or l'utilisation d'une plateforme numérique requiert l'acquisition de compétences spécifiques relevant à la fois du numérique mais également à un niveau plus méta de l'acteur de compétences transversales (ou *soft skills*) dédiées au monde professionnel et propres aux organisations, qui, précisément, apparaissent aussi comme des contenus dont on enjoint la mise en avant sur un certain nombre de supports, explicitement lorsqu'ils se revendiquent explicitement du monde professionnel, mais également de façon plus diffuse lorsqu'ils appartiennent davantage aux plateformes et réseaux de loisirs.

1-2- Les compétences numériques au coeur des enjeux d'apprentissage

Les compétences numériques s'inscrivent dans une tendance de développement général des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour Bouillon (2015), ces compétences tendent à être davantage communicationnelles que techniques. En effet, il s'agirait là, et du point de vue des organisations, d'une identification des compétences générales nécessaires pour utiliser les TIC principalement dans un environnement « fortement numérisé » (Bouillon, 2015) et en lien avec les stratégies des organisations. Les compétences numériques seraient techniques mais aussi sociales et comportementales, comme par exemple la capacité à travailler de manière collective avec des outils numériques ainsi que des modes de travail visant l'aptitude individuelle pour répondre à des activités spécifiques. Dans le champ de l'éducation et de la pédagogie des TIC, on insiste sur les capacités « à utiliser les TIC de manière efficace et autonome » (Brotcorne, 2008). Certains auteurs (Vendramin et Valenduc, 2003 et 2006, Van Dijk, 2003 et 2005) proposent de distinguer les compétences numériques selon trois niveaux : instrumental, structurel (informationnel) et stratégique. Les compétences instrumentales concernent principalement « la manipulation du matériel et des logiciels » (Brotcorne, 2008). Elles font appel à l'opérationnel nécessitant l'acquisition de savoir-faire, mais aussi de compétences techniques et de raisonnements destinées à faire face aux « aléas techniques » (Brotcorne, 2008). Les compétences structurelles ou informationnelles concernent les contenus en ligne et font appel à des actions comme savoir chercher, sélectionner et/ ou comprendre une information, l'évaluer et la traiter. Ces compétences sont nécessaires pour utiliser « les procédures de navigation, les hypertextes, les moteurs de recherche, les forums de discussion » (Brotcorne, 2008) etc. Elles sont également liées à un formalisme comme être en capacité de comprendre la structure d'un fichier d'ordinateur, de maîtriser la structure des liens dans un hypertexte, ou de maîtriser le renouvellement des sources d'information. Enfin, les compétences stratégiques renvoient à l'utilisation de l'information, à la prise de décision, c'est-à-dire pour l'individu d'être en capacité « d'agir sur son environnement professionnel et personnel » (Brotcorne, 2008).

La maîtrise des outils numériques n'est pas homogène au sein d'une population. Consulter une vidéo en ligne, ou « liker » sur une application, correspondent à des usages principalement ludiques, qui orientent nombre de solutions numériques orientées vers la jeunesse. Par ailleurs, maîtriser l'écriture de courriel, la mise en forme d'un document ou de l'utilisation d'un traitement de texte et d'un tableur sont des compétences qui nécessitent selon Collet (2020) un apprentissage moins formel que dans les années 2000, et pour lequel les étudiant.e.s pourraient évaluer de manière autonome leur progrès d'accès aux connaissances en amont d'une demande à l'enseignant de le valider. Si les personnes appartenant aux catégories de la jeunesse ne disposent pas toutes suffisamment de connaissances approfondies des techniques et des outils technologiques existants dans la sphère numérique, elles peuvent parfois chercher à les comprendre en se dotant activement d'une culture numérique.

De fait, les compétences numériques semblent occuper un rôle important dans l'enseignement supérieur au XXIème siècle. En effet, plusieurs travaux proposent un cadre de référence basé sur les besoins réels et les compétences attendues pour la société de l'information (par exemple : l'Unesco, l'ACRL, l'ADBU, etc.). Pour Dai (2020), quatre domaines de maîtrise des compétences numériques sont envisagés : la maîtrise de l'environnement de travail informatique, la stratégie de recherche d'information, la gestion et l'utilisation de l'information et la prise de conscience des aspects sociétaux dans l'utilisation de l'information. Un modèle d'études des compétences numériques a été développé à partir d'une synthèse des référentiels internationaux (Dai, 2020), comportant notamment l'appropriation de « l'environnement informatique de travail » ou l'appréhension « des enjeux sociétaux de l'utilisation de l'information » mais qui est moins abordé dans les finalités de la formation des étudiants à ces compétences.

Dans la francophonie, un référentiel institutionnel ou cadre de référence des compétences numériques faisant également office de certification numérique baptisé Pix a été lancé officiellement par le Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports en 2019 (Descamps et al. 2022) afin d'accompagner les jeunes citoyens à la maîtrise des compétences dans un monde en transition et face à la numérisation de la société. Il comporte spécifiquement 5 domaines clés et 16 compétences, comme par exemple la recherche et la veille d'information, la réalisation d'activités de partages, de publication de contenus ou encore la création de contenus numériques. Ce référentiel concerne toutes les personnes en situation d'apprentissage, depuis les élèves de l'école primaire jusqu'aux adultes en formation professionnelle. Ce cadre est en cohérence avec le référentiel européen DIGCOMP qui concerne les développements des politiques publiques numériques et compétences associées. On peut trouver une formulation des objectifs de pratiques des compétences numériques chez Véran (2015), pour qui, ils existent selon trois dimensions principales : la connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^{ème} siècle qui concerne la connaissance de ressources informationnelles pour faire face à la surabondance de l'information ; la maîtrise progressive de la démarche d'information et de documentation qui se base sur la maîtrise d'accès à l'information (recherche, traitement, évaluation etc) ; enfin, l'accès à un usage légal et éthique de la publication en faisant appel à la responsabilité de ce que les acteurs publient en ligne.

On retrouve également la question des compétences numériques du côté de la compétence de gestion des « frontières entre identités professionnelle et personnelle sur les réseaux sociaux numériques » (Malaterre, 2018), notamment parce qu'elle constitue un capital culturel (technologique) au sens de Bourdieu, partagée entre une communication publique médiée, autrement dit relative à une transmission de l'information à travers certains canaux institutionnels, et d'autres communications plus directes et privées liées principalement aux industries de la communication. Cette compétence de gestion d'identité numérique nécessite dans ce cas une capacité à identifier un auditoire imaginé et un auditoire réel et qui s'acquiert par l'expérience de l'utilisation des réseaux sociaux numériques, c'est-à-dire souvent par essai-erreur, autrement dit après avoir « commis des faux pas ou avoir été témoin de faux pas commis par d'autres » (Malaterre, 2018). Ainsi, la compétence destinée par exemple à pallier un manque de contrôle concerne l'introspection de l'utilisateur et de sa gestion de la confidentialité mais également de l'éducation de ses différents interlocuteurs. Enfin, la communication numérique n'est pas sans lien avec certaines dimensions du capital culturel, c'est-à-dire concernant l'intériorisation de normes linguistiques ou de comportements issues de la socialisation.

Par ailleurs, l'utilisation des réseaux sociaux numériques conduit à développer et à entretenir le capital social d'un individu à travers les liens forts ou les liens faibles avec les autres. Ainsi, plus un individu possède la compétence numérique dite de gestion des frontières en ligne, et plus son capital culturel technologique est développé. Cette disposition de l'individu l'amène à construire et à conserver un capital social solide. De fait, l'analyse que réalise Malaterre sur le sujet fait apparaître à partir des analyses de Bourdieu sur le capital culturel des individus, que la maîtrise des compétences numériques confère dans ce cas un avantage pour ceux qui la possèdent et pour les groupes sociaux qui en « prennent conscience et qui l'enseignent » (Malaterre, 2018). Les compétences numériques demeurent une nécessité sociétale qu'il s'agit de prendre en considération afin de ne pas créer de nouvelles fractures ou de nouvelles inégalités d'usages au numérique. L'une des possibilités envisagées pour éviter l'accroissement des inégalités est de mettre en place des activités qui participent à développer les compétences auprès des populations concernées par ces enjeux. Michelot (2020) présente trois catégories d'activités de formation. La première serait de « former des acteurs.trices plutôt que des consommateurs passifs de contenu numérique », c'est-à-dire faire en sorte que les acteurs soient davantage proactifs en manipulant de manière intelligente la diversité des ressources informationnelles à laquelle ils sont confrontés en faisant appel à un esprit critique. Une autre activité serait de « former des créateurs.trices collaboratifs de contenu numérique ». Sur cette question, l'enjeu est de développer les compétences pratiques pour comprendre le monde numérique tout en concevant des « contenus créatifs et pertinents ». Enfin, la troisième activité possible peut être celle de « former des citoyens.ennes qui gèrent leurs méthodes de travail ». Il s'agit dans ce cas de former les individus à des compétences spécifiques en lien avec le numérique comme le collaboratif, la communication ou encore la co-création qui permettent d'appuyer et de soutenir la réalisation des projets en entreprise.

1-3- Les compétences transversales (ou *soft skills*) comme support de l'employabilité

Les *soft skills* ou compétences transversales appartiennent au registre des compétences psychosociales, définies à partir de trois composantes : « la composante cognitive (compétence de prise de décision et de résolution de

problème, pensée critique et autoévaluation, etc.), la composante émotionnelle (compétences de régulation émotionnelle et de gestion du stress, etc.) et la composante sociale (compétences de communication verbale et non verbale, empathie, compétences de résistance et de négociation, de coopération et de collaboration en groupe, de plaider, de persuasion et d'influence, etc.). Les CPS s'appuient donc sur un ensemble de connaissances, aptitudes et habiletés mobilisant les trois grands systèmes psychologiques de la personne : affectif, cognitif et comportemental" (Lambooy, 2021 : 11-12). Dépassant aujourd'hui largement le statut de synonyme de "savoir-être" et le cadre de la grande entreprise qui leur était associé, ces compétences font l'objet d'une attention croissante dans les politiques publiques et la littérature professionnelle, notamment au regard des attributs de fluidification de l'employabilité qu'on leur attribue. Il est possible de faire l'hypothèse que cette prise d'importance est le résultat d'un processus de convergence sémantique et institutionnelle entre des versions plus précises de ces expressions, c'est à dire entre les soft skills (mondes de la gestion, du travail), les compétences transversales (champ de l'éducation, politique de l'emploi) et les compétences psychosociales (discours des institutions internationales, recherches en psychologie et en économie de l'éducation).

Trois facteurs favorisent le rôle majeur des soft skills dans les politiques publiques de l'emploi (Marchal, 2015) : la transversalité comme objectif du changement de Répertoire des métiers au début du XXe siècle, la prédominance d'une approche par les compétence soutenue par les cabinets de conseil, et la tertiarisation de l'économie de façon générale. Cette évolution accompagne une évolution de la sémantique managériale, avec l'affaiblissement des notions de hiérarchie et des questions de contrôle (Boltanski, Chiapello, 1999), selon le principe que « l'efficacité des systèmes industriels modernes repose moins sur la compétence proprement technique des agents chargés de les servir que sur leur capacité d'intériorisation des normes et objectifs de l'organisation » (Pillon, Vatin, 2003 : 194). C'est ainsi que « les registres de la prescription, du commandement, de la surveillance, de l'autorité ont été remplacés par ceux de l'animation, de la coordination, de l'évaluation ; le vocabulaire de la subordination, de l'obéissance et de la contrainte a été remplacé par celui de la participation, de l'initiative, de l'adhésion et de la mobilisation, voire de l'épanouissement personnel » (Stevens, 2012 : 154).

On peut ainsi considérer d'un regard critique le paradoxe des dispositifs de développement personnel associé aux entreprises, y compris dans des exercices réflexifs, conduisant à la résolution des problèmes toujours au service de la « paix sociale ». Pour autant, même les sociologues les plus critiques soulignent l'ambivalence entre contribution à l'apprentissage (en termes de langage pour parler de soi, de connaissances des nouvelles normes de gestion des carrières, et de possibilités d'apaisement des souffrances psychiques) et soumission à des normes (normalisation du langage, absence de remise en question du fonctionnement des carrières, renforcement de la responsabilité individuelle) (Stevens, 2012). De fait, d'autres contextes s'intéressent à la transversalité et aux composantes non-techniques des compétences.

La compétence transversale dans le champ de l'éducation renvoie à une « compétence non disciplinaire mise en œuvre dans de nouvelles situations différentes de celles qui ont donné lieu à son apprentissage » (Dosnon, Soidet, 2004 : 147-148). Cette approche pédagogique a été une manière de redécouvrir et de formuler de façon fonctionnelle ce que la sociologie de l'éducation a établi de façon critique en tant que capital culturel. Une approche sociale des compétences transversales nécessite d'articuler la question de la capacitation et la question des inégalités sous-jacente au développement et à la mobilisation des compétences de façon générale, et des *soft skills* en particulier. Aussi, la mise en scène de soi par le prisme des compétences transversales demeure socialement située, et les outils rendant possible leur transcription restent plutôt expérimentaux. De fait, les référentiels de compétences classiques intègrent de façons variables les *soft skills* ou les compétences transversales dans leurs classifications, pour deux grandes raisons :

- les *soft skills* renvoient à des séries de compétences qui ne font pas consensus dans la littérature scientifique ni dans le monde professionnel, et les définitions d'une même compétence varient d'un univers à l'autre ;
- les intitulés des soft skills peuvent être de véritables compétences techniques dans certains métiers, ce qui leur confère un statut différent par rapport aux représentations socio-comportementales les plus courantes dans d'autres univers sociaux.

On doit ainsi garder à l'esprit que la transférabilité des compétences ne s'apprécie pas seulement d'un point de vue technique, mais également en termes de propriétés sociales. Portées par d'autres individus, groupes sociaux ou institutions, les catégories doivent être interrogées sous deux angles :

-la construction sémantique, qui pose la question de l'acquisition des capitaux linguistiques, non seulement en tant que forme de capital culturel, mais également en tant que capital constitué en parallèle des expériences d'apprentissage, et donc de l'accessibilité à la compréhension et à la mobilisation linguistique des compétences ;

-la construction sociale, qui pose la question des lieux d'acquisition (socialisation, expériences spécifiques, etc.) plus ou moins privilégiés, entraînant donc de possibles inégalités sociales supplémentaires. Ceci est d'autant plus difficile que le réel de l'activité consiste en une superposition de compétences dont il est impossible de déterminer la part précise de chacune.

Une synthèse de trois études récentes sur le sujet dans le contexte français confirme l'importance des compétences transversales dans l'insertion et l'évolution professionnelle, par le prisme de nuances dans les parcours liés à des facteurs supplémentaires à ceux qui dominent les rapports sociaux (Berthaud, 2021). La valeur symbolique des expériences précédentes contribue aussi à forger la représentation de l'expérience au sens large de la personne concernée, et la valorisation des compétences développées au cours d'expériences diverses comme le bénévolat permet parfois de combler certains écarts de certifications en rendant légitime l'acquisition de savoirs expérimentiels (Lochard, 2007).

Les apprentissages informels dans le travail sont aussi discutés notamment parce qu'ils sont du point de vue des employeurs les principaux vecteurs de développement des compétences dans l'entreprise, identifiés par la dynamique travail qui se scinde en deux dimensions : le contexte organisationnel (employeurs) et les activités de travail (salariés) qui participent au développement des compétences. Pour autant, comme les jeunes (moins de 30 ans) évoluent généralement dans des contextes moins favorables aux apprentissages informels (Fournier et al., 2018), il s'agit d'explorer les instances extraprofessionnelles de développement des compétences. Sur le plan de la dynamique du travail, les jeunes indiquent qu'ils acquièrent de nouvelles compétences à travers des apprentissages par le travail à la fois collectivement et aussi individuellement, par des processus de type compagnonnage à l'hôpital ou parrainage dans les entreprises.

L'approche classique (en pédagogie du développement des compétences) de la compréhension du résultat de ses actions nécessite de penser l'expérience comme un champ d'apprentissage dépassant la vision d'une finalité rationnellement anticipée. Il s'agit plutôt d'un point de repère dans un processus qui se poursuit en aval des réalités au sein desquelles les individus opèrent. Les travaux de David Kolb (1984) mettent en avant une dynamique d'apprentissage où se succèdent expérience, explicitation (réflexivité), explication (remontée vers les connaissances) et expérimentation (construction d'un nouveau passage à l'action). L'expérience seule ne construit pas d'apprentissage : il s'agit de mettre en mots cette expérience, y compris dans ses dimensions internes, car la description rationnelle des actions est insuffisante. L'analyse réflexive à posteriori de l'expérience est donc indispensable pour améliorer l'apprentissage par immersion, passant de la réflexion dans l'action à la réflexion sur l'action (Pastré, 2011) et pour l'appropriation du réel de l'activité. Il s'agit alors d'essayer de saisir le sens des dispositifs numériques qui ont pour objet ces processus de réflexivité et de valorisation des compétences.

1-4- Les dispositifs sociotechniques numériques de représentation des compétences

L'aide à l'insertion professionnelle par les universités en France apparaît relativement limitée. Un bilan établi dans le cadre de l'enquête Génération 2010 du Céreq montrait que seuls 19 % des diplômés de licence et de master avaient été « accompagnés pour identifier leurs compétences » et que l'aide à la réalisation d'un CV existait davantage dans les Licences professionnelles que dans les voies générales, notamment parce que les structures de formation qui relèvent des IUT (Instituts Universitaires Technologiques) disposent d'expériences particulières voire de liens forts avec le monde du travail et des entreprises. Par ailleurs, les analyses de l'accès à l'emploi montraient que celles et ceux concernées par « des niveaux d'emploi plus faibles » sont les jeunes les moins dotés « en capital culturel hérité » (Lemistre, 2016), et ce quelles que soient les filières ou niveaux de formations. Ceci indique en creux que les inégalités pourraient se réduire grâce à l'accompagnement professionnel des étudiants issus des filières générales.

De façon générale, l'accompagnement renvoie principalement à de l'aide à l'orientation et à la maîtrise des codes et outils liés à l'insertion professionnelle. Les capacités des individus se traduisent par des éléments apparaissant sur des dispositifs sociotechniques numériques, par exemple un CV en ligne ou un CV dématérialisé, un portfolio de compétences, ou encore une plateforme de mise en visibilité des compétences. On peut considérer que la

diffusion des dispositifs sociotechniques soulève certains enjeux individuels, en particulier autour de la représentation des compétences. Les conséquences de ces dispositifs peuvent toucher « l'évolution des rapports à soi, et des rapports sociaux » (Coutant et Domenget, 2014) mais aussi nourrir des transformations de l'espace public. L'exemple d'une plateforme de réseautage social comme Facebook peut encourager « certaines conceptions des formes de sociabilités et de mise en visibilité de soi » (Coutant et Domenget, 2014). Pour étudier et analyser ces dispositifs, on peut également faire référence aux travaux de Jauréguiberry et Proulx (2011) qui portent sur l'existence de topiques et qui impliquent suivant le cas des cadres analytiques spécifiques : 1. L'usage, c'est-à-dire ce que les gens réalisent avec le dispositif. 2. La pratique : l'activité quotidienne de l'utilisation du dispositif par l'utilisateur. 3. Les représentations mentales et sociales de l'individu vis-à-vis du dispositif (ou perception matérielle). 4. Le contexte : qui concerne la situation d'usage à travers la dimension sociale, politique ou culturelle. Ces cadres d'analyses permettent de mieux identifier comment un usager s'approprie un dispositif sociotechnique numérique à travers plusieurs niveaux tout en considérant les interactions existantes entre le phénomène social et la technique.

La réalisation d'un CV et accompagné par la création d'un portfolio de compétences participent à rendre visible les différentes expériences, formations et ressources acquises par le jeune destinées à être présentées à son futur employeur pour s'insérer dans le marché de l'emploi. Si l'objet CV n'est pas encore institutionnalisé dans les années 1960 car les rares recruteurs y faisant mention précisaient dans leurs annonces les éléments qu'ils devaient contenir (Marchal, 2015), il est devenu l'objet de sélection le plus fréquemment employé, et les recherches sur les processus de recrutement montrent que ses composantes sont un véritable code pour les recruteurs. Les données de la DARES de 2016 établissent qu'il est présent dans 88 % des cas comme un objet de présélection (Lacroux, Martin-Lacroux, 2018). Ces deux dernières décennies, on a pu voir des initiatives de contournement de la forme devenue classique du CV, que ce soit par les tentatives de détachement des effets discriminants liés à des rapports sociaux à travers l'utilisation (directe ou à travers des campagnes de testing) de CV anonymes depuis les années 2000 (Ben Yedder et al., 2011), ou plus récemment, et parfois également au nom de la recherche d'une mise à distance des effets discriminants du CV via des approches davantage personnalisées (Hiemstra et al., 2012), par des initiatives d'évolution des formats, par exemple à travers les CV Vidéo.

La réalisation d'un CV et d'un portfolio de compétences professionnelles à la fois transversales, mais également numériques, permet généralement de construire une reconnaissance et une valorisation des compétences en vue d'une perspective d'insertion professionnelle ou d'employabilité par la personne concernée. Pour cette démarche, il existe dans certains établissements d'enseignements et de formation des outils et des dispositifs d'accompagnements reposant par exemple sur la création d'un portfolio numérique (Gauthier, 2009, Layec, 2006) ou de construction de projet professionnel. En effet, la particularité de ces dispositifs encouragés par les Services Universitaires d'Information et d'Orientation, ou les Bureaux d'Aide à l'Insertion professionnelle, est de permettre d'accompagner, voire d'aider la personne en recherche d'emploi à s'insérer plus durablement à travers une « perspective de développement personnel et professionnel tout au long de la vie » (Gauthier, 2009). De la prise de connaissance des usages d'un portfolio jusqu'à sa publication, différents objectifs pédagogiques permettent d'accéder à une conscientisation de ses compétences qui participent à une meilleure estime de soi, et de confiance en soi notamment chez le jeune qui peut être amené à les valoriser dans le cadre d'une recherche de stage ou d'emploi sur le marché du travail. L'accompagnement pédagogique souhaité dans ce type de contexte permet de développer des appuis sociaux et renforce « la construction d'une identité professionnelle et numérique » (Gauthier, 2009) en amont de l'insertion professionnelle du jeune.

Le réseautage professionnel, plutôt associé dans les représentations au fonctionnement des élites, a pris un nouvel essor avec l'explosion des RSN. Les jeunes peuvent progressivement et en fonction de leur primo-environnement professionnel, s'approprier les plateformes de réseautage social en ligne avec parfois le désir de pouvoir en changer afin de se préserver de la présence des adultes qui n'ont pas le même statut social et ni les mêmes capitaux langagiers. Comme l'explique Pasquier (2020) sur le sujet, le choix des plateformes évolue en fonction des années et des générations. D'abord MSN dans les années 2000, puis les Skyblog, le Myspace, Facebook et Youtube et enfin la plateforme Snapchat qui correspondent à des « manières de communiquer au sein des groupes de pairs » (Pasquier, 2020) qui peuvent se prêter aux études par les communautés de chercheurs. Certaines plateformes explorent plus particulièrement le domaine professionnel, comme par exemple LinkedIn, créé en 2003, qui est un Réseau social numérique professionnel (RSNP) où la mise en ligne du CV fait partie des fonctionnalités classiques.

Cette plateforme permet la création de Pages personnelles (ou Profils), avec pour enjeu des perceptions de crédibilité professionnelle pour leurs utilisateurs et une visée de recherche et d'obtention d'emploi. Par ailleurs, cette plateforme est l'occasion d'observer à la fois la construction du capital immatériel de l'entreprise (connaissances, compétences image/réputation, gestion des RH), mais également de l'individu. On se situe potentiellement dans des stratégies de démarcation et de gestion d'identité numérique à des fins professionnelles. De façon intéressante, les études sur la réputation des entreprises sur les réseaux sociaux montrent en creux un mécanisme d'attribution de compétences d'après un transfert opéré par "une instance de légitimation reconnue (une multinationale, une grande école prestigieuse...)" (Amato, 2016 : 204). D'autres pratiques plus horizontales - qui n'en demeurent pas moins situées socialement - montrent des possibilités d'échanges d'appréciations positives en termes de compétences et une valorisation de la diversité et de la multiplicité des recommandations (onglet "Compétences" sur LinkedIn) (Amato, 2016).

A l'opposé des systèmes de reconnaissance des compétences par sociabilité on trouve des outils d'appui au recrutement reposant sur des tests et des examens, avec parmi les exemples les plus courants des tests de personnalité utilisés à des fins prédictives, portés par un marché de startups spécialisées, s'inscrivant dans le champ des outils analytiques des ressources humaines dont les contours restent flous et les usages problématiques (Lacroux, Martin-Lacroux, 2021). Les pratiques autour de ces outils ne sont pas homogènes, à l'instar de toutes celles qui portent sur les processus de recrutement (Marchal, 2015), et dépendent de nombreux facteurs : nature des postes, organisation et moyens des services des ressources humaines, appétence des recruteurs pour les dispositifs numériques, etc. Toutefois, de plus en plus de recruteurs ont connaissance d'outils permettant d'opérer une médiation avec les candidats, sans nécessairement faire l'objet d'un usage prédictif. Assessfirst, par exemple, est une plateforme numérique payante pour les entreprises et à usage gratuit à titre d'essai limité dans le temps pour les individus, reposant sur la technique des choix ipsatifs (ou choix forcés). Elle permettrait à l'entreprise de calibrer des postes en fonctions d'attentes en termes de personnalité ou de *soft skills*, et à l'individu de saisir les ressorts de motivation, son "style de management", ses "points forts" et ses "domaines d'amélioration", à partir d'un certain nombre de critères. Il existe enfin des outils hybrides de description des compétences par un dispositif narratif, comportant un profil privé, dont le moteur est non situé dans un contexte spécifique, mais dont les résultats sont exportables sur différents supports. La plateforme Jobready, présentée ci-dessous, fait partie de ces dispositifs.

Encadré

Le programme central de l'expérimentation, porté par l'association Article 1, s'appelle Jobready, et se destine à l'insertion professionnelle des jeunes issus des milieux défavorisés. Il repose sur la combinaison d'ateliers présentiels de sensibilisation aux soft skills, qui ne font pas partie du protocole de recherche, et sur une plateforme numérique à usage individualisé comportant différentes fonctionnalités liées à l'insertion professionnelle. On s'intéresse ici spécifiquement aux outils d'incitation à la démarche d'identification, de développement et de valorisation des soft skills. Ce dispositif s'appuie sur quelques éléments clés:

-un répertoire de 45 soft skills synthétisant différents référentiels et travaux (référentiels exploratoires issus de précédents programmes d'Article 1, groupes de travail auprès de cabinets de conseils, de chercheurs, de grandes entreprises et d'autres associations, référentiel-cadre du programme européen eLene4work de 2017 (Scouarnec, 2019 : 33-36), lui-même issu d'une revue de littérature et d'expérimentations, revue de référentiels existants, exploitation qualitative de matériaux issus des premiers ateliers de sensibilisation) ;

-une méthode d'évaluation combinant auto-évaluation, évaluation par des pairs et par une ou plusieurs personnes référentes rencontrées dans le cadre d'une expérience donnée et sur un nombre de compétences limité, avec une possibilité d'obtention d'un à six open badges par expérience ;

-des ressources mises à disposition des utilisateurs et utilisatrices de la plateforme : ressources informatives et formatives, « missions » d'engagement fléchées par leurs principales soft skills (petites annonces transmises par des partenaires comme Tous Bénévoles, La Croix Rouge, etc.) ; définitions, citations, vidéos illustrative de soft skills ;

-une démarche inductive et à vocation réflexive par l'utilisation d'un chatbot questionnant l'individu sur ses expériences (professionnelles, scolaires, associatives ou personnelles) et induisant, par un travail rationalisé en amont (majoritairement nourrit par une relecture des fiches ROME de Pôle emploi et complété par d'autres

sources normatives et prescriptives liées à l'orientation professionnelle, ainsi que par la littérature en sciences humaines et sociales), un appariement entre aspects de l'expériences et soft skills, de manière à faire ressortir les principales soft skills probablement mobilisées par l'individu pendant l'expérience en question.

2- Une expérimentation

La méthode de recherche proposée est expérimentale. Elle s'appuie sur une approche principalement qualitative et vise à identifier et à comprendre, à partir de thèmes récurrents informationnels issus d'entretiens sur la question de l'usage des objets professionnels et de l'utilisation de dispositifs sociotechniques numériques, la manière dont une information liée aux compétences peut se propager auprès de ses usagers, en considérant la récurrence de l'information chez les acteurs interviewés à travers leurs chaînes relationnelles (Grossetti et al., 2011) afin de mettre en évidence l'acquisition, la valorisation et/ou le renforcement de leurs compétences (Jenkins, 2006) Cette méthode d'analyse expérimentale et exploratoire concerne le suivi des chaînes relationnelles à partir d'un tableau d'analyse expérimentale reposant principalement sur le discours (oral et écrit) des usagers, en considérant la distribution de l'information en fonction du rapport entre des jeunes usagers avec les outils numériques et leurs cercles sociaux respectifs.

2-1- Modélisation exploratoire

La figure (Fig 1) vise à mettre en évidence les chaînes relationnelles d'interactions sociales et techniques existantes entre les formes sociales de l'étude (enquêteur, personnes interviewées : principale et entourage) avec la plateforme en ligne Jobready, terrain central de l'enquête.

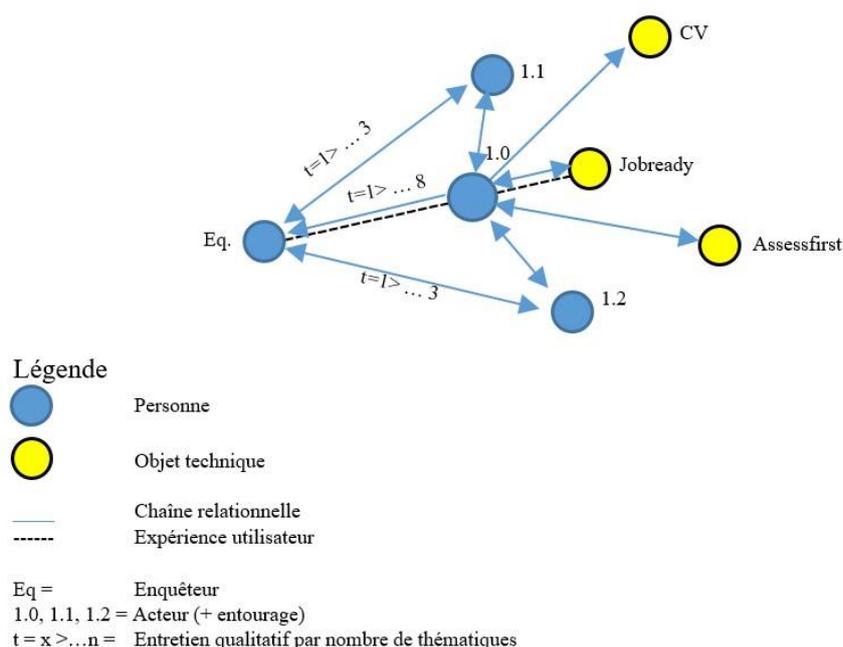


Fig 1. Lorre B.- Bauvet S. Modélisation expérimentale de la chaîne relationnelle. 2023.

Les différentes chaînes relationnelles observées reposent sur une force variable du lien entre participant.es et entre les enquêteurs (Eq) qui les accompagnent durant l'ensemble de l'expérimentation. Cet accompagnement, détaillé dans la section suivante, se traduit en plusieurs phases (les entretiens et l'expérience utilisateur). L'équation indiquée dans la légende : $t = x > \dots n$ correspond à l'ensemble des thématiques des entretiens réalisés auprès des différents volontaires de l'expérimentation. Ces thématiques (t) abordées durant l'expérimentation se structurent en plusieurs phases $x > \dots n$ + l'usage et l'inscription des objets techniques que sont le CV, la plateforme Jobready et la plateforme Assessfirst. La première phase vaut à la fois pour le ou la volontaire (exemple = 1.0) participant.e à l'enquête : $t = 1 > \dots 8$ et pour les membres de l'entourage (1.1, 1.2), : $t = 1 > \dots 3$. De fait, cette équation indique le

nombre de thématiques abordées durant l'entretien réalisé auprès du ou de la volontaire et de son entourage. Ici, pour la relation entre l'enquêteur (Eq) et le.la volontaire (1.0) on a $t = \frac{n.Eq}{n.0} = \frac{1}{8}$, qui vaut $1 > \dots 8$. Cette équation $t = \frac{n.Eq}{n.0} = \frac{1}{8}$ indique ici que 8 thématiques ont été proposées à travers un entretien semi-directif auprès du ou de la volontaire de l'étude hors entourage. Pour l'équation $t = \frac{n.1}{n.2} = \frac{1}{3}$, il s'agit de 3 thématiques abordées. Ces équations proposées ici, permettent de rendre visibles les relations existantes entre les différent.es participant.es à l'enquête notamment pour chaque expérimentation (entretien et expérimentation utilisateur) réalisée et pour faciliter les concordances et similitudes des contenus qui apparaissent progressivement tout au long de l'étude.

On peut ainsi résumer l'étude à travers l'équation suivante (Fig 2) qui rend compte de la démarche d'enquête avec l'ensemble des différents volontaires durant l'enquête et liées aux chaînes relationnelles précédemment évoquées et illustrées par la figure 1. (Fig 1) et complétés par l'utilisation et l'usage de l'objet technique (Obj.T) que sont le CV, et les plateformes Jobready et Assessfirst.

$$n.Eq \Rightarrow n.0 (t = 1 > \dots 8), n.1 \text{ et } n.2 (t = 1 > \dots 3) + 3.Obj.T$$

Fig 2. Équation explicative de la démarche d'enquête. 2023

2-2-Terrain

Cette recherche en cours repose sur une analyse comparée de différentes manières - formelles et informelles - de mettre en mots les compétences d'un individu, au regard de la multiplication des instances de mise en représentation de soi, en particulier par le prisme des dispositifs numériques, et de la centralité de la constitution des compétences comme biens symboliques. Concrètement, nous avons recruté 12 individus (voir Tableau 1), par le prisme d'annonces diffusées dans leur entourage académique, afin de participer à un protocole expérimental adressant la question des compétences.

Personne	Âge	Genre	Niveau d'études	Discipline	Région
1	24	Femme	Master 2	Biologie/ Neurosciences	Ile-de-France
2	21	Femme	Licence 3	Psychologie	Occitanie
3	21	Femme	Master 1	Activité Physique Adaptée à la Santé	Hauts-de-France
4	23	Femme	Master 1	Psychologie	Auvergne-Rhône-Alpes
5	22	Femme	Master 1	Psychologie	Auvergne-Rhône-Alpes
6	21	Homme	Licence 1	Histoire	Auvergne-Rhône-Alpes
7	21	Femme	Master 1	Psychologie	Auvergne-Rhône-Alpes
8	23	Femme	Master 2	Psychologie	Auvergne-Rhône-Alpes
9	22	Femme	Master 1	Management Santé Social	Occitanie

Tableau 1 : caractéristiques sociodémographiques de la population enquêtée (données provisoires)

L'ensemble du protocole s'est déroulé sous forme distancielle, par le biais de visioconférences ou d'activités réalisées en autonomie par les personnes enquêtées.

Dans le détail, après un court échange préalable permettant de poser toute question et de s'assurer de leur volonté d'implication dans l'étude, le protocole s'est déroulé en 6 temps :

-chaque individu a d'abord accordé un entretien biographique court à vocation sociologique et d'autoévaluation sur onze familles de compétences transversales (environ 45 minutes), puis rempli un questionnaire en ligne (15 minutes) adapté d'un questionnaire d'évaluation sur ce même type de compétences proposés en sciences de gestion (Scouarnec, 2019) ;

-quelques jours plus tard, il a suivi un protocole guidé de narrations d'expériences vécues à partir d'une plateforme numérique (Jobready) destinée à accompagner l'insertion professionnelle des jeunes notamment à partir de la valorisation des soft skills (voir encadré ci-dessous). Cette étape encadrée (45 minutes), au cours de laquelle quelques observations ethnographiques ont été faites, pouvait être prolongée librement par l'individu, et a donné lieu à un entretien de debriefing (30 minutes) ;

-en autonomie, la personne enquêtée devait également effectuer, sur une autre plateforme numérique (Assessfirst), deux tests de personnalité (environ 30 minutes chacun) utilisés notamment par des grandes entreprises à des fins de recrutement prédictif, et dont elle nous transmettait les résultats par voie électronique ;

-en parallèle, elle nous envoyait également un CV datant de moins de six mois et antérieur à toute modification pendant l'expérimentation ;

-l'individu devait également nous mettre en contact avec deux personnes de leur entourage, avec pour consigne que ce soient des personnes avec lesquelles des activités étaient partagées à l'âge adulte. Pour chaque personne, un entretien court (30 minutes) avait pour objet principal leur représentation des compétences de la personne enquêtée, à partir des mêmes questions posées en fin d'entretien biographique ;

-enfin, un entretien conclusif (45 minutes) avec la personne enquêtée permettait de revenir sur l'ensemble de l'étude, principalement à partir des résultats comparés entre les plateformes numériques et les possibilités réflexives offertes par le protocole.

3- Résultats

Portant sur l'analyse provisoire des données issues du protocole avec les neuf premières personnes, les résultats aboutissent à plusieurs indications pour chaque hypothèse.

3-1- Interaction : les enseignements des expériences utilisateurs de Jobready

H1. Le phénomène de plateformes repose sur des usages spécifiques issus de l'interaction entre dispositifs socio-techniques numériques et utilisateurs.

Plusieurs données recueillies via l'expérience utilisateur qui correspond à l'une des étapes de notre protocole de recherche cherchent à vérifier si effectivement il y a bien des usages spécifiques qui émergent depuis les usagers à partir des interactions avec la plateforme numérique Jobready (présentée comme dispositif sociotechnique numérique). Trois étapes sont explorées : 1. Expérience de narration 2. Expérience de résultats 3. Expérience d'évaluation. Ce triple niveau a nécessité pour chacun d'entre eux une observation ethnographique à distance (via un partage d'écran pendant la première expérience complète de narration) et quelques questions pour recueillir au mieux les impressions des volontaires sur ces opérations.

Pour l'étape de narration, les observations indiquent que l'expérience tend à être de manière générale assez fluide. Les usagers indiquent un intérêt pour avoir cerné les questions nouvelles relatives aux parcours utilisateurs. En revanche, la fonction de communication avec les membres de l'équipe pourrait être ajoutée directement sur la plateforme. De même, si la liste de compétences proposée est détaillée, l'accompagnement fourni par les éléments informationnels présents sur la plateforme permet de conscientiser ses propres compétences et de réussir à se positionner vis-à-vis de la liste proposée. Également, si l'expérience de narration est plutôt fluide, elle l'est davantage avec l'utilisation de la version smartphone. La description des expériences est décrite comme agréable notamment parce qu'elle repose quasi exclusivement sur des questions fermées, évitant le travail de description ouverte à l'utilisateur. Il est ici intéressant de souligner, en décalage avec la perspective future d'une intelligence artificielle capable de traduire un texte ouvert, que les utilisateurs apprécient de les décrire à partir de catégories existantes. Ainsi, si un "procédé interprétatif d'identification est toujours corrélé à des opérations de catégorisations et de classifications" (Michel, 2017 : 131), il semble que le processus de narration guidée repose sur une série de questions complètes permettant d'apprécier chaque facette de l'expérience davantage que la liberté de produire un texte ouverte, qui non seulement est une opération laborieuse qui n'est pas sans problèmes d'égalité sociale face au processus de narration de soi, mais qui prive également l'individu de la possibilité de s'approprier progressivement le processus d'identification. De fait, il était laissé au libre choix des enquêtées de répondre à quatre questions complémentaires après une première série : à l'unanimité, les personnes ont choisi d'y répondre et déclarent en avoir apprécié le contenu, leur permettant d'approfondir le travail réflexif (les questions portaient sur le sentiment de proximité et l'habitude du contexte lié à l'expérience, sur leurs principales raisons et sur les principaux domaines de progression). De même, la possibilité de sélectionner des tâches ou actions réalisées à partir d'une liste a été appréciée par les utilisateurs et utilisatrices. Ainsi, l'expérience de narration est apparue claire, fluide, portée par des questions variées mais faciles à comprendre.

Pour l'étape des résultats, à savoir la sélection de *soft skills* "dévoilées" suite à la narration d'une expérience en vue de l'obtention des open badges associés, les usagers indiquent un rendu positif de mise en évidence des compétences et de leurs valorisations. De façon générale, les personnes déclarent s'être reconnues dans les *soft skills* proposées, appréciant d'avoir une première vision sur les 9 premières *soft skills* ressortant de l'expérience selon la plateforme, avec une possibilité d'accéder aux *soft skills* restantes (généralement une dizaine d'items supplémentaires) au cas où la première liste n'apporte pas satisfaction. On a ainsi pu observer un court temps de lecture des items, et une sélection comportant différents rythmes. De façon intéressante, l'observation de cette sélection et les discussions liées ont permis de saisir différentes modalités de sélection des compétences pertinentes : certaines propositions sont apparues comme des *items de confirmation*, à savoir des compétences que les personnes avaient elles-même en tête une fois l'expérience réalisée, voire comme objectif avant d'entrer dans l'expérience ; d'autres propositions sont apparues comme des *items d'affirmation*, à savoir des compétences auxquelles les personnes n'avaient pas forcément réfléchi avant l'expérience narrative et que le processus de réflexivité débouchant sur la proposition conduit à considérer comme une réalité de l'expérience.

Enfin, pour l'étape de l'auto-évaluation, la présence de quatre critères d'affinage du sens de la compétence et d'échelles (oui/plutôt/pas vraiment/non/non-observé) a permis d'affiner le positionnement de l'utilisateur en fonction des critères de compétences. Les retours ont été globalement positifs et certaines personnes y ont vu l'opportunité de poursuivre le travail d'appropriation de la compétence en fonction des caractéristiques proposées. Il faut ici néanmoins souligner que cette forte adhésion peut en partie d'expliquer par le fait que la majorité des personnes enquêtées suivent des études en psychologie, où ce type de pratique fait partie de la culture de la discipline. Les échanges post-auto-évaluation ont par ailleurs permis d'identifier différentes approches dans le processus d'auto-évaluation. Alors que les personnes enquêtées venaient de sélectionner les *soft skills* liées à l'expérience narrée, il s'avère qu'une partie d'entre elles a déclaré s'être positionnées en *généralité vis-à-vis de la compétence* tandis que d'autres restaient dans un état d'esprit de *spécificité vis-à-vis de l'expérience*. Une dernière personne, de son côté, nous a expliqué avoir en tête plusieurs activités comparables (secourisme en tant que bénévole et en job d'été), ce qui apparaît comme une *focale intermédiaire entre compétence et expérience*.

Si les effectifs de l'étude ne permettent pas d'élaborer une hypothèse causale à partir de ces résultats, ils plaident néanmoins pour une forte attention quant à l'hétérogénéité des rapports à l'évaluation des compétences, et donc aux impensés des processus d'automatisation des évaluations n'interrogeant pas le vécu subjectif de l'expérience en tant que telle.

3-2- Les capitaux liés aux parcours, expériences et usages

H2. Un dispositif socio-technique numérique met en évidence certains capitaux chez les usagers. Cette hypothèse vise à rapprocher la question du dispositif sociotechnique numérique avec les capitaux des usagers.

A partir des données recueillies nous pouvons mettre en évidence des relations entre expériences et capitaux sociaux et éducatifs et la plateforme numérique Jobready, en particulier l'engagement des répondant.es, leur utilisation des outils numériques, et leurs activités complémentaires.

De nombreux travaux montrent l'intérêt croissant des recruteurs pour l'expérience de *bénévolat*. Ce phénomène s'inscrit dans la dynamique récente de substitution d'un bénévolat de compétences au bénévolat amateur (Bernardeau-Moreau, 2018), dont il s'agit de construire des mécanismes compensatoires en termes de reconnaissance sociale : si l'expérience de bénévolat est de plus en plus conçue dans l'espace public comme une instance d'acquisition de compétences professionnelles, peu de mécanismes ou d'outils permettent encore de les objectiver du point de vue de la sphère professionnelle. L'un des objectifs initiaux de Jobready était de pouvoir contribuer à la reconnaissance de l'engagement des personnes ne disposant pas des capitaux scolaires ou des expériences professionnelles favorables à leurs candidatures. De fait, pendant l'entretien initial, la plupart des personnes indiquent avoir principalement des expériences professionnelles étudiantes (grande distribution, centres de loisirs et colonies de vacances, soutien scolaire, surveillance de baignade) mais également être ou avoir été bénévoles dans différentes associations. Certaines d'entre elles ont pu s'impliquer dans des activités à caractères culturels ou d'accompagnement socio-éducatif (association d'écoute d'étudiant.es ou d'aide aux devoirs, aide aux personnes en demande d'asile). Certaines expériences spécifiques, comme avoir été membre d'une junior entreprise ou participer à un événement de simulation de l'ONU, ont conféré une diversité aux situations descriptibles. Le protocole sur la plateforme Jobready obligeait les enquêtés à choisir comme première narration

une expérience personnelle ou une expérience d'engagement, moins "évidente" à valoriser qu'une expérience scolaire ou professionnelle. Elles devaient ensuite renseigner un minimum de deux expériences supplémentaires de la catégorie de leur choix. Au moment d'écrire ces lignes, 71 expériences avaient été renseignées, dont 44 (62 %) catégorisées comme engagement (contre 15 % d'expériences professionnelles). De fait, plusieurs personnes faisaient figurer dans leur CV les expériences bénévoles au niveau que que les expériences professionnelles (n° 3, n° 5), voire avant elles (n° 2, n° 6). Ces données montrent l'importance d'une légitimation des expériences bénévoles, et les échanges autour des actions et des compétences associées révèlent une "prise au sérieux" de ces expériences. Il était possible de rapprocher l'expérience d'un "métier" lorsque la situation s'y prêtait, ou au contraire de choisir parmi sept grands domaines identifiés à partir de la littérature existante¹. Cette mécanique n'a pas présenté de difficultés particulières. En termes de résultats, le choix du nombre de compétences valorisées ne présente pas de différences significatives avec les expériences professionnelles.

Concernant l'utilisation des *outils numériques*, les répondant.es indiquent avoir bien connaissance des outils du numérique, de certains passages de l'enseignement supérieur (formation, certification PIX), en précisant suivant le cas la manière dont ils les utilisent notamment à des fins d'études ou de recherche libre sur Internet. Sur ces points, les logiciels de traitements de textes et de calculs majoritairement cités sont liés au Pack Office de Microsoft (*Excel, Word, PowerPoint*) ou une plateforme de présentation alternative à l'usage croissant (*Canva*), ainsi que les navigateurs, les moteurs de recherche et les grandes plateformes de diffusion de contenus (*Chrome, Google, Youtube, DuckDuckGo, Wikipedia*). Quelques mentions plus rares sont liées à des usages disciplinaires, (statistiques avec Jamovi). Outre l'usage massif de *Whatsapp* comme outil de discussion de groupe dans le cadre des travaux collectifs ou des activités entre amis, les réseaux sociaux cités sont également les plus classiques et les plus dominants (*Facebook, Instagram, Tiktok*). De façon intéressante, LinkedIn est une plateforme citée par la quasi-totalité des personnes enquêtées et si toutes déclarent avoir ouvert un compte, aucune d'entre elles n'en fait véritablement usage à ce stade de leur parcours. Une enquêtée partage une expérience intéressante à ce sujet :

Ben, est-ce que vous avez des choses comme un profil LinkedIn, et est-ce que vous les utilisez ?

Non... Enfin, j'ai un profil, mais comme je vous le disais, j'ai arrêté mon stage l'année dernière, et j'avais remis mon LinkedIn, mais avec ma promo j'ai un an de décalage, et en fait j'avais LinkedIn en me disant "c'est bien de mettre à jour mes infos", sauf que je voyais toutes mes camarades de promo "Félicitez Machin pour son nouvel emploi", et moi, en fait, je me retrouvais sans emploi parce que j'avais un an de retard, et vu la situation personnelle dans laquelle j'étais, c'était pas évident de gérer ça, du coup j'ai enlevé LinkedIn. Mais je le remettrai pour trouver du travail.

C'est intéressant ce que vous dites, par rapport à l'injonction à la réussite par les infos positives, alors qu'il y a le revers de la médaille face à des situations plus difficiles.

Alors j'ai totalement conscience de ça sur les autres réseaux sociaux, Instagram par exemple parce que je l'utilise, où on est la meilleure version de nous-même, et moi je ne suis pas de gros influenceurs qui montrent que le positif et qui pourraient nuire à la santé mentale de certains, on va dire, je sais bien que ça peut être nocif et je sensibilise beaucoup les ados avec qui je travaille sur ça. Mais LinkedIn, j'avoue que j'en avais absolument pas conscience avant ça, parce que pour moi c'était juste trouver du travail, alors je me suis dit "Je mets juste quelques personnes pour avoir un petit réseau au cas où", et je pensais pas que ça pouvait être comme ça. Alors c'est peut-être la situation particulière, et voilà, mais bon.

Entretien initial, n° 8, 21 février 2023.

On perçoit ici les résultantes de la pression scolaire au parcours "à l'heure", qui se prolonge jusque dans les études supérieures à travers la difficulté à admettre des accrochages dans le parcours - même si ceci ne s'applique pas à tout le monde, une autre enquêtée évoquant avec sérénité ses deux années de PACES avant sa réorientation en psychologie tandis qu'un autre s'est réorienté en Licence d'Histoire après sa Licence de Droit. On retiendra surtout ici l'association des plateformes de réseau professionnel à des pratiques survenant plus tard dans le parcours professionnel, avec une vision davantage ouverte de l'évaluation et de la reconnaissance de compétences. La possibilité offerte à Jobready comme d'autres micro-certifications de figurer sur les profils LinkedIn apparaît ainsi aux personnes enquêtées comme une ouverture intéressante mais dont il reste difficile d'évaluer la crédibilité.

¹ Manuel et technique, artistique, éducatif, aide à la personne, numérique, animation et médiation, organisation et développement de projet.

Pour les activités complémentaires, et concernant principalement la question des loisirs, les données recueillies tendent à être variées, suivant la diversité des formations auxquelles les répondant.es sont inscrit.es. En effet, certain.es d'entre eux/elles ne font plus vraiment de sport, tandis que d'autres restent encore impliqué.es dans des loisirs à caractères sportifs comme la musculation, la danse, la natation, la course à pied ou la pratique du vélo, mais aussi dans des activités créatives comme la peinture, la poterie, la cuisine. De fait, ces activités parallèles et de loisirs peuvent traduire un certain intérêt voire une curiosité pour d'autres formes d'activités pratiques que celles à caractère spécifiquement formatives. Il s'agit ainsi de s'ouvrir à de nouvelles pratiques ludiques et/ou récréatives comme peuvent l'être le dessin, la peinture (avec l'aquarelle, et l'acrylique), c'est à dire des pratiques suscitant davantage de liberté que le cadre formel de certaines formations institutionnelles.

On remarque pour autant que les expériences personnelles restent faiblement valorisées sur la plateforme (expériences sportives ou de voyage), ce qui montre une plus grande distance avec une approche par les compétences. Pourtant, comme on le verra dans la section suivante, l'appréciation des compétences d'une personne n'est pas réductible à leur déploiement dans un contexte formel et organisé, et l'entourage des personnes enquêtées est capable de mobiliser une très grande variété de situations pour les évoquer.

3-3- Le regard de l'entourage : variations des représentations des soft skills d'autrui

H3. Les compétences d'un individu mises en évidence par ce dispositif peuvent être reconnues par un proche qui considère que cet individu dispose ou ne dispose pas de ces compétences que lui-même ignore ou n'explicite pas.

Les données recueillies permettent de renseigner certaines facettes de l'évaluation par les pairs dans d'autres contextes que celui de l'éducation via les méthodes de pédagogie active ou de l'évaluation à 360° qui a parfois cours dans le cadre de la formation professionnelle. On retiendra deux principaux enseignements.

Lors de l'entretien initial, les individus devaient s'auto-évaluer à partir des onze familles de compétences utilisées dans Jobready², d'abord en réfléchissant à d'éventuels points forts, puis à d'éventuels points faibles ou possibilités d'amélioration sur les domaines concernés, puis en s'auto-attribuant une note sur une échelle de 1 à 10. Il était possible d'illustrer des appréciations à l'aide d'exemples, qu'ils soient positifs ou négatifs. Le même exercice a été demandé à deux membres de l'entourage de la personne enquêtée, afin d'expérimenter une évaluation par les pairs, non pas à partir d'une situation particulière mais d'après un intitulé général appartenant au registre des soft skills. Si les valeurs absolues présentent peu d'intérêt (la moyenne des enquêtées approche 6,5/10, avec un écart-type de 1,4, et seule une personne ne s'attribue pas la moyenne générale des compétences), les comparaisons offrent d'autres éléments de réflexion. Il est intéressant de constater que certaines compétences présentent de façon quasi-systématique des scores inférieurs à d'autres, à savoir la négociation, le leadership et l'auto-évaluation. On peut faire l'hypothèse que toutes les compétences ne se développent pas de la même manière dans les parcours, et qu'une approche par les *soft skills* n'échappe pas à une forme de hiérarchisation dans les représentations. Étudiante et sans expérience professionnelle majeure, la population enquêtée ne dispose globalement pas de certaines expériences permettant de mettre en évidence toutes leurs compétences. Les évaluations par les membres de l'entourage présentent les mêmes décrochages sur les trois compétences pré-citées, avec des moyennes également inférieures aux notes attribuées sur les autres compétences. La comparaison des évaluations des deux membres de l'entourage montre également, à de rares exceptions près, une cohérence des variations d'une compétence à l'autre. Il est donc possible de considérer que certaines *soft skills* apparaissent comme des *compétences de maturité*, dont les développements reposent sur des expériences (ou des formations) spécifiques, tandis que d'autres pourraient être qualifiées de *compétences de continuité* dont l'élaboration prend racine dès le plus jeune âge.

On a également pu remarquer que les évaluations chiffrées produites par l'entourage sont systématiquement supérieures à celles effectuées par les personnes elles-mêmes (la moyenne dépasse 7/10, avec un écart-type de 1,3). Selon la durée et l'intensité de la relation entre les personnes (il s'agissait d'avoir un minimum des capacités de s'exprimer sur des activités communes), il n'était pas toujours facile de s'exprimer sur certaines compétences (en particulier la créativité, la négociation ou l'auto-évaluation), ce qui confirme que les compétences s'expriment de manière plus ou moins diffuses selon la situation. Pour autant, il ne semblait pas plus difficile pour les personnes interrogées de livrer des éléments qualitatifs autour des compétences de la personne concernée, et en particulier

² Communication, créativité, négociation, compétences analytiques, auto-évaluation, gestion des conflits, apprendre à apprendre, leadership, résolution des problèmes, adaptabilité, travail de groupe.

d'être en capacité de mobiliser des événements ou traits de personnalité (confondus avec les soft skills dans le cadre de l'échange avec l'entourage afin de ne pas complexifier davantage l'analyse) négatifs malgré des notes plus "indulgentes" que celles que s'attribuaient elles-mêmes les personnes enquêtées. Pour le dire autrement, il nous a semblé saisir un écart entre les processus d'évaluation quantitatif, dont les représentations-mêmes, héritées des méthodes scolaires d'évaluation et de classement, pouvaient porter une charge négative au point que les notes inférieures à la moyenne compétence par compétence se sont montrées rares (plus précisément, elles ont systématiquement été attribuées par les personnes les plus proches : membres de la famille, conjoint), et les processus d'évaluation qualitative, où la personne mobilise l'expérience vécue pour caractériser une personne par le prisme d'une expression générique. De façon intéressante, il était possible que les personnes émettent une opinion assez précise (en attribuant une note sans trop d'hésitation) malgré l'absence de mobilisation d'éléments concrets. Certains jugements en termes d'évaluation des compétences reposent sur le cumul de micro-signes, micro-situations. Ceci apparaît concordant avec les variations de pratiques d'auto-évaluation évoquées précédemment à propos de l'étape d'autoévaluation dans Jobready, et confirme plus généralement l'intérêt d'une approche transversale des compétences encore difficilement admissible dans les processus techniques classiques de l'évaluation. Si certaines appréciations qualitatives récurrentes semblent appartenir au sens commun (considérer que la personne se sous-estime trop souvent, ou qu'elle se braque lorsqu'elle est elle-même impliquée dans un conflit alors qu'elle dispose de bonnes capacités de médiation, etc.), la variété des illustrations et des situations associées (expérience de bénévolat, relations familiales, vie de couple, travail de groupe à l'université, organisation d'activités amicales, colocation, etc.) montre que la représentation des soft skills dépasse largement les frontières des mondes académiques et professionnels.

3-4- Traduction des compétences sur différents dispositifs

H4. Les opérations de traduction des compétences demeurent socioculturellement situées pour le dispositif ou l'individu concerné, ce qui limite l'intégration de l'appréciation des compétences d'un individu dans une représentation homogène professionnellement et socialement.

Pour vérifier si les opérations de traduction des compétences demeurent socioculturellement situées pour le dispositif ou l'individu concerné, nous faisons un rapprochement avec la question des compétences à la fois transversales (soft skills) et numériques (digital skills), de l'écriture et de la réalisation d'un CV et d'une lettre de motivation et de son insertion professionnelle.

Une opération de traduction implique de prêter attention à la connaissance sémantique et pratique des langages concernés. Les *soft skills* (compétences transversales), les *open badges* (badges numériques) et les *digital skills* (compétences numériques) demeurent des objets connus de manière modérée par les personnes enquêtées : une partie d'entre elles a bien déjà entendu parler des compétences transversales pour le marché de l'emploi - même si une seule (n° 3) y consacre une rubrique explicitement intitulée comme telle ("*soft skills*") - une autre situe les compétences numériques grâce à la certification numérique Pix proposée durant leur cursus de formation. Les open badges apparaissent en revanche inconnus de quasi tout le monde. Ainsi, les éléments de langage et les technologies associées à l'insertion professionnelle apparaissent hétérogènes mais toujours en pointillé dans les témoignages des personnes enquêtées, ce qui se ressent sur l'analyse des CV transmis en amont de l'étude. On constate une utilisation majoritaire de certains standards contemporains de mise en forme (utilisation d'un fond de couleur, dédoublement de colonnes, photo facultative intégrée dans une pastille ronde, etc.) mais également une hétérogénéité des rubriques et de leur organisation : à l'exception de l'utilisation unanime des expériences professionnelles et du cursus scolaires, les expériences de bénévolat, les centres d'intérêts, les rubriques spécifiquement consacrées aux compétences, n'apparaissent pas toujours, et pas au même endroit du CV. Les expériences les plus valorisantes sont généralement détaillées en termes d'activités principales ou de mission, mais la traduction en compétences transversales par exemple n'est quasiment pas présente. Quelques personnes proposaient un court paragraphe de présentation pouvant contenir quelques compétences attendues "Seule une enquêtée (n° 1) établit un lien entre ces centres d'intérêt par exemple "Cheerleading (en compétition)" et les compétences "Gestion du stress et cohésion d'équipe". Du point de vue de la méthodologie de la réalisation du CV (Curriculum Vitae) et de la lettre de motivation, une partie des répondant.es indiquent dans les entretiens être en capacité suffisante pour construire ces éléments de candidature - et davantage sur le CV que la lettre de motivation. L'appropriation de ces documents, comme outils de candidature et de leurs conceptions s'opère par plusieurs moyens à la fois, depuis la réalisation de recherches de modèles sur Internet, avec par exemple

l'utilisation du logiciel en ligne Canva jusqu'à la demande d'aides à des proches ou des référents qui maîtrisent la conception d'un CV et d'une lettre de motivation (par exemple des enseignant.es universitaires ayant l'habitude des attendus d'une lettre de candidature à des Master). Ceci nécessite l'écriture en amont d'un brouillon afin de mettre au clair les arguments de motivations nécessaires à la candidature destinée à une formation, un stage ou un job d'été. Par contraste, l'utilisation de processus d'accompagnement réflexif en termes de compétences, que ce soit par un questionnaire, par l'utilisation de la plateforme Jobready ou par la passation d'un test de personnalité comme Assessfirst apparaissait comme un apprentissage. De fait, les entretiens finaux ont été l'occasion pour les enquêté.es de mettre en valeur cette expérience, leur permettant de réfléchir à différents niveaux de leur insertion professionnelle, depuis leurs préférences personnelles jusqu'à des projections en termes de métier, en passant par l'appropriation de leurs expériences antérieures. L'un des premiers résultats transverses de cette étude repose en effet sur la complémentarité des apports des différents outils et la diversité de leurs limites.

Si Assessfirst permet aux individus de mieux cerner leurs préférences, il existe toujours un point limite dans les résultats observés, en particulier ceux ayant trait à la motivation. La double logique psychométrique de questions à choix forcés et de positionnement du résultat par rapport à la moyenne de l'ensemble des autres utilisateurs et utilisatrices aboutit parfois à des résultats peu intuitifs, tout particulièrement concernant les comportements déclarés inférieurs à 60 % voire 80 % de la moyenne des autres. Un exemple revenu plusieurs fois concerne le fait de "se préoccuper de la qualité" : le faible score obtenu peut apparaître comme un jugement de valeur qui ne reflète pas l'implication dans les activités. De même, une enquêtée (n° 1) déclare avoir du mal à se reconnaître dans la culture d'épanouissement en "compétition"³ proposée par la plateforme. De fait, les paragraphes de "traduction" des résultats lui ont offert une meilleure ressource de compréhension. Lors de l'entretien final, nous comprenons qu'il est davantage question de défis et d'objectifs que de concurrence derrière la notion de "compétition". Une analyse similaire est possible concernant la compétence de "négociation", qui a offert à plusieurs personnes de l'étude des résultats contrastés entre leur positionnement en entretien et les réponses au questionnaire en ligne passé dans la foulée : en effet, le questionnaire a offert de meilleurs résultats (les personnes n'avaient pas accès à l'item de la compétences, et ne faisaient que répondre à une série de questions). Il s'avère que la comparaison des critères de définition montraient par exemple une importance des critères de performance et de persévérance dans la "négociation" du questionnaire que dans celle de Jobready ou de la primo-représentation des personnes interrogées. Il est ainsi difficile à ce stade d'aboutir à des conclusions trop rigides concernant le niveau de cohérence de l'ensemble de la démarche à partir du moment où chaque compétence fait l'objet d'une représentation spécifique, qu'elle soit portée par l'individu dans sa démarche personnelle ou par un dispositif socio-technique dans sa démarche rationalisée et collective. Il semble en revanche utile de s'efforcer de saisir dans quelle mesure les maillons des chaînes relationnelles d'interactions sociales et techniques sont faites de matériaux symboliques et pratiques hétérogènes, plaidant pour l'usage de méthodologies multiples dans les démarches réflexives, et pour une approche compréhensive ouverte dans les processus d'insertion professionnelle.

Le tableau suivant (Tableau 2) détaille les éléments utiles à l'analyse à partir de l'exemple d'un individu (n° 8).

³ Un espace construit en deux axes (vertical : flexibilité/contrôle et horizontal : relations/résultats) oppose ainsi collaboration/innovation/organisation et compétition.

Sources	Compétences
CV	Capacité à travailler en équipe, Dynamique, Autonome, Ecoute
Personne (entretien)	Travail de groupe, Adaptabilité, Résolution de problèmes, Apprendre à apprendre, Compétences analytiques
Questionnaire	La réponse est "Je mobilise facilement cette compétence" à toutes des questions détaillant les compétences : Présence, Curiosité, Pensée critique, Négociateur, Motivation, Communication, Ecoute active, Culture relationnelle, Ouverture d'esprit, Intelligence émotionnelle
Entourage 1	(Ami) 9 compétences sur 11 : la note est meilleure que celle attribuée par n° 8 (inversement : Auto-évaluation, Résolution de problèmes)
Entourage 2	(Conjoint) 8 compétences sur 11 : la note est meilleure que celle attribuée par n° 8 (inversement : Compétences analytiques, Leadership, Résolution de problèmes)
Jobready (top compétences)	Top compétences : Ouverture socioculturelle, Empathie, Apprentissage individuel
Jobready (badges)	15 badges (Curiosité, Autonomie, Apprentissage individuel, Objectivité, Ecoute active, Ouverture socioculturelle x2, Ethique x2, Partage et réception de feedback x2, Empathie x2, Communication orale x2)
Assessfirst (comportement)	Top : Communiquer avec tact, Gérer le stress (inversement : Diriger, Anticiper les obstacles, Développer une vision, Planifier et organiser)
Assessfirst (motivation)	Top : Rencontrer de nouvelles personnes, Avoir de l'autonomie, Travailler en équipe (inversement : Se préoccuper de la qualité, Avoir de l'influence, Travailler dans un environnement sécurisant)

Tableau 2 : comparaison des compétences en vue d'une traduction relationnelle

La comparaison des différentes sources de représentation des compétences permet d'abord de montrer quelques lignes claires relayant les personnes et les objets. Ici les compétences sociales, relationnelles, collectives, apparaissent "à tous les étages". L'enquêtée n° 8, consciente de ses forces, inscrit explicitement et en premier cette compétence dans son CV, les dispositifs sociotechniques et les représentations de l'entourage venant conforter ces forces. Il est possible ensuite de repérer quelques compétences isolées, pour lesquelles plusieurs types d'explications sont possibles : d'abord, les compétences ne sont pas nécessairement à mettre sur un même plan en termes de *signification*, comme on l'a déjà vu précédemment en termes de temporalité. En effet, l'empathie en tant que compétences chez Jobready appartient à la famille des compétences du travail en équipe, et comporte également un lien (pratique) avec la compétence d'écoute ; ensuite, si certaines compétences ne peuvent être mises en avant qu'à travers l'interrogation d'une expérience spécifique, d'autres le sont à travers une analyse *transverse* des situations. L'apprentissage individuel qui ressort de Jobready a fait l'objet d'un échange instructif avec l'enquêtée, qui a été dans un premier temps surprise par cet item avant de réaliser que l'articulation des différentes expériences et centres d'intérêts de son parcours montrait une forte capacité à apprendre par elle-même. La "découverte" de cette compétence apparaît pour elle comme un nouvel atout dans son positionnement dans de futures candidatures ; enfin, le *mécanisme d'appariement des compétences* est fondamental dans la construction d'une représentation. Les tests comme Assessfirst associent compétences et personnalité et rendent incompatibles certains items, tandis que les protocoles comme Jobready suivent le parcours expérientiel et permettent potentiellement de valoriser une grande variété de compétences, laissant ensuite l'individu décider du passage de leur potentiel à leur effectivité. On peut alors faire l'hypothèse que la présence de certaines soft skills, en particulier

relationnelles, influencent les possibilités de cohérence et de complémentarité de l'ensemble des compétences explicitées.

Conclusion

Notre recherche exploratoire portait sur la compréhension et la représentation des compétences transversales et numériques à travers l'existence d'une plateforme numérique en ligne baptisée Jobready développée par l'association Article 1 et d'autres objets sociotechniques associés à l'insertion professionnelle, ainsi que les représentations par des tiers et de l'auto-positionnement.

Nous avons mis l'accent dans un premier temps sur le phénomène de la plateformes comme étant la traduction d'un dispositif de médiation de l'information sur Internet et disposant d'usages spécifiques telles que l'utilisation de l'outil, un accès aux informations et à de nouvelles connaissances. Dans le cadre de cette étude, on comprend que les outils liés à la plateformes se présentent comme autant de mondes permettant d'explorer des facettes de soi, avec une moindre homogénéité que l'évaluation par des tiers. La focalisation sur les soft skills et les compétences numériques ont permis de mieux identifier les spécificités psychosociales et capitaux sociaux et éducatifs des personnes enquêtées, notamment afin de contrôler les biais inhérents à leurs pratiques numériques et aux représentations de soi au sein d'un parcours biographique. L'âge des personnes enquêtées, leur statut étudiant, leur sentiment de faible expérience professionnelle, ont conduit à une participation active à l'étude et à la mise en évidence connexe de l'intérêt pour un accompagnement réflexif dans la démarche de construction professionnelle. Ceci confirme que les plateformes spécialisées ne s'imposent pas grâce à leur force technologique intrinsèque, mais à travers des processus d'engagement et des potentiels de réponses adéquates : les individus se positionnent dans une démarche autour des compétences à partir du moment où les questions et les situations font sens. Ainsi, les relations avec d'autres sources de compétences dépendent bien de la problématisation des compétences portées la personne ou l'objet concerné. On peut imaginer que les personnes de l'entourage n'auraient pas pu répondre facilement au questionnaire de fin d'entretien initial, au regard de la précision des critères et surtout de l'appréciation subtile entre mobilisation facile ou difficile de la compétence concernée.

Plus spécifiquement, pour la *première hypothèse*, les résultats obtenus indiquent que l'expérience de narration à travers l'utilisation de la plateforme était bien structurée avec des correspondances entre ce dont l'utilisateur dispose comme compétences réelles et celles qui lui sont proposées. En revanche, il n'est pas possible de prétendre à une évaluation homogène par des tiers, à partir du moment où la construction des capacités d'évaluation sont propres à chaque personne. Cette évaluation demeure in fine utile pour faciliter la valorisation des compétences auprès des recruteurs.

Pour la *deuxième hypothèse*, les répondant.es ont confirmé l'importance des activités menées en parallèle de leurs études en termes de développement de compétences, ainsi que le décalage entre les discours publics autour de l'utilisation nécessaire du numérique à des fins d'insertion professionnelle et les limites de leur utilisation effective pour une population étant pourtant non seulement considérée comme digital native, mais disposant en plus de capitaux scolaires et d'une culture numérique ainsi que de pratiques (modérées ou intensives) pouvant les conduire potentiellement à utiliser ce type de dispositifs. C'est bien la mise en situation par le prisme de l'étude qui engage les individus dans des parcours par ailleurs considérés comme faciles à l'usage, malgré le risque du processus rébarbatif est toujours présent.

Concernant la *troisième hypothèse*, la relation d'évaluation des compétences entre les répondant.es volontaires par les personnes de proximité (l'entourage) montre un certain écart entre les évaluations quantitatives et les appréciations qualitatives des *soft skills*. De fait, ces estimations laissent apparaître que les *soft skills* dépassent en quelque sorte le cadre institutionnel et professionnel existant pour se diffuser dans des modes d'actions propres au sens commun et ce à différents niveaux comme le bénévolat, les relations familiales, la vie de couple, etc.

Enfin, pour la *quatrième hypothèse*, les résultats indiquent une hétérogénéité non seulement des pratiques de construction des outils professionnels malgré le fait de disposer de certaines connaissances de base (composition d'un CV, rédaction d'une lettre de motivation), et que tous les supports sociotechniques censés contribuer à la révélation et à la valorisation des compétences n'appréhendent pas tous de la même manière les qualités associées, à l'instar des processus de recrutement qui ne situent pas tous de la même façon, avec le même sens, les

compétences requises sur un poste ou dans une formation. Ce dernier élément nous permet de considérer l'importance du travail de la relation de compréhension mutuelle entre l'individu et "l'équipement" des acteurs et institutions du travail et de l'emploi pour comprendre les personnes qu'elles rencontrent, et peut-être rendre utile le fait de resituer ces dernières dans un espace relationnel varié, au sein duquel la plateforme Jobready permet pour ses utilisateurs de mieux cerner et d'identifier certaines *soft skills*, en particulier par un regard rétroactif sur des expériences concrètes, et de donner une place (non-exploitée dans le cadre de cette étude) à l'appréciation par des tiers.

Références

- Agamben G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris, Rivages.
- Alava S., Morales L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138-164.
- Akrich M., Callon M., Latour B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris, Presses des Mines.
- Amato S. (2016). Développement de marque personnelle en ligne et influence sociale. *Communication et organisation*, 50, 203-214.
- Bauvet S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Éducation permanente*, 218, 11-20.
- Ben Yedder M., Frimousse S., Peretti J.-M. (2011). Le CV anonyme : les visions des DRH. *Management & Avenir*, 3(43), 253-264.
- Bernardeau-Moreau D. (2018). Professionnalisation des bénévoles : compétences et référentiels, *SociologieS* [en ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/6758>.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Boullier D. (2016). *Sociologie du numérique*. Paris, Armand Colin.
- Bourdieu P. (1977). La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 3-43.
- Bourdieu P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Coutant A., Domenget J.-C. (2014). Un cadre épistémologique pour enquêter sur les dispositifs sociotechniques d'informations et de communication. in Bourdeloie H., Douyère D. (2014). *Méthode de recherche sur l'Information et la communication*. Paris, Mare & Martin.
- Dosnon O., Soidet I. (2004). Compétences transversales, compétences sociales et bilan de compétences, in Lancry A., Lemoine C. (dir.) (2004). *Compétences, carrières, évolutions au travail*. Paris, L'Harmattan, 145-154.
- Erickson B. H., Nosanchuk T. A., Mostacci L., Dalrymple C. F. (1978). The Flow of Crisis Information as a Probe of Work Relations. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 3(1), 71-87.
- Forsé M., Degenne A. (2004). *Les réseaux sociaux*. Paris, Armand Colin.
- Fournier C., Joseph O., Lambert M., Marion-Vernoux I. (2018). Apprendre en début de vie active. De l'importance de la "dynamique de travail". *Céreq Échanges*, n° 6, Juin, 41-51.
- Foucault M. (1971). *Dits et Écrits*. Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard.
- Fueyo C. (2017). Co-construction et synergies de la communication en ligne : analyse des pratiques d'utilisation de LinkedIn appliquées au secteur automobile. *Vie & sciences de l'entreprise*, 2(204), 10-33.
- Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 La présentation de soi*. Paris, Minuit.

- Grossetti M., Barthe J.-F., Chauvac N., (2011). Studying relational chains from narrative material. *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, 110(1), 11-25.
- Hiemstra A. M. F., Derous E., Serlie A. W., Born M. P. (2012). Fairness Perceptions of Video Resumes among Ethnically Diverse Applicants. *International Journal of Selection and Assessment*, 4(20), 423-433.
- Hoblingre H. (2017). Les profils LinkedIn de salariés. Une activité bénévole au service de l'entreprise ?. *Les Cahiers du numérique*, 2(13), 147-173.
- Jenkins H., Purushotma R., Clinton, K., Weigel M., Robison A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, Pearson FT Press.
- Lacroux A., Martin-Lacroux C. (2021). Le CV anonyme : ce qu'en pensent les candidats. *@GRH*, 4(29), 93-120.
- Lacroux A., Martin-Lacroux C. (2021). L'intelligence artificielle au service de la lutte contre les discriminations dans le recrutement : nouvelles promesses et nouveaux risques. *Management & Avenir*, 2(122), 121-142.
- Lamboy B. (2021). *Les compétences psychosociales*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Lochard Y. (2007). L'avènement des "savoirs expérientiels". *La Revue de l'Ires*, vol. 3, n° 55, 79-95.
- Marchal E. (2015). *Les embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*. Paris, Éditions de l'EHESS.
- Michel J. (2017). *Homo interpretans*. Paris, Hermann.
- Michelot F. (2020). Esprit (critique) es-tu là ? Enseigner aux compétences numériques et informationnelles, un enjeu sociétal. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(17), 97-104.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, Presses universitaires de France.
- Pillon T., Vatin F. (2003). *Traité de sociologie du travail*. Toulouse, Octarès.
- Reingen P. H., Kernan J. B. (1986). Analysis of Referral Networks in Marketing: Methods and Illustration. *American Marketing Association*, vol. 23, n° 4, 370-378.
- Scouarnec A. (dir.) (2019). *Compétences 3.0 : Développer les compétences transversales au service de l'employabilité. Une vision innovante d'un parcours formatif*. Caen, Management Prospective Éditions.
- Stevens H. (2012). Management par le développement personnel et l'injonction à l'autonomie, in Bodin R. (dir.) (2012). *Les métamorphoses du contrôle social*, Paris, La Dispute, 153-163.
- Tiffon G. (2013). *La mise au travail des clients*. Paris, Economica.
- Toback E. (2019). La modestie à la française à travers l'acte de l'éloge de soi. Analyse comparative français/américain des procédés pragmatiques de modification utilisés dans les résumés LinkedIn. *Travaux de linguistique*, 2(79), 101-136.