

## Compétences sociales et plateformes vidéoludiques

PHILIPPETTE Thibault – chercheur SIC – UCL (RECOM)

*« Quelqu'un est compétent quand, placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problème ou d'effectuer un certain type de tâches complexes, il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les résoudre ou les effectuer (...). »<sup>1</sup>*

Le propos de cet article est de présenter le travail de recherche que nous souhaitons mener dans le cadre de notre doctorat en Information & Communication. Nous nous intéressons aux « compétences sociales » au sein de plateformes vidéoludiques.

Dans un premier temps, nous allons mettre en perspective le concept de « compétence » et définir ce que nous entendons par « compétences sociales ». Dans un deuxième temps, nous ferons le lien avec notre objet d'étude médiatique que sont les simulateurs de vie. Enfin, nous aborderons l'approche méthodologique qui sera mise en place pour étudier cet objet.

### 1. LES COMPETENCES : UNE APPROCHE DUELLE

*« D'abord compétence – dérivant de competere, revenir à, et de competentia (Bloch et Wartburg, 1960) – est un terme juridique s'appliquant aux attributions d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, de traiter d'une catégorie d'affaires. De cette acceptation première découle celle, seconde, qui s'applique à la maîtrise acquise par un individu dans un domaine d'activités, notamment professionnelles, lui donnant le droit de porter un jugement sur ce qui y est produit, ou s'y produit. »<sup>2</sup>*

Si à l'origine, le concept de « compétence » est utilisé comme attribut de personnes morales, il est aujourd'hui également utilisé en référence à des personnes physiques. De manière un peu caricaturale, on peut distinguer deux grandes approches du concept de « compétence » en tant « qu'attribut du sujet ».

#### 1.1 une approche top-down

Une première « école », qu'on peut qualifier de comportementaliste, s'est principalement développée dans le champ des organisations. Celle-ci considère les « compétences » comme des capacités cognitives générales des personnes, pouvant s'exercer dans différents contextes (dont celui du travail).

*« (...) le diplôme perd son rôle de sésame au profit de la capacité de l'individu à s'adapter, évoluer, apprendre, résoudre les problèmes, voire maintenir son employabilité, en bref à tenir sa place dans l'organisation. »<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> GERARD F. (2009), *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2 éd.), Bruxelles: De Boeck, p.7.

<sup>2</sup> GILLET P. (1998), « Pour une écologie du concept de compétence », *Education permanente*, pp.24-25.

<sup>3</sup> THIBERGE B. et al. (2007), *La question des compétences sociales et relationnelles : Points de vue de praticiens*, Paris: L'Harmattan, p.9.

Ces auteurs s'inspirent assez clairement des théories psychologiques de Jean Piaget ou encore de l'approche linguistique de Noam Chomsky. Piaget, dans son étude du développement chez l'enfant, a construit une théorie des schèmes mentaux<sup>4</sup>. Un schème est « *la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* »<sup>5</sup>. Selon l'auteur, l'acquisition (chez l'enfant) se fait ensuite par assimilation d'éléments à ces grands schèmes<sup>6</sup>. Le linguiste Noam Chomsky, quant à lui, a développé sa grammaire générative autour des concepts de *compétences* et de *performances*<sup>7</sup>. Dans sa théorie, la compétence est un savoir linguistique fini commun à toutes les personnes alors que la performance est la réalisation concrète de ce savoir dans des actes de communication (émission et réception), cette réalisation étant potentiellement infinie<sup>8</sup>. La performance constituant les données observables du comportement linguistique.

« (...) des travaux d'anthropologie cognitive (Dougherty, 1985) et de psychologie transculturelle (Warren, 1980) ont renouvelé la question des « universaux cognitifs » et ont montré que des comportements très divers, reliés à des formes très différentes d'apprentissage, pouvaient renvoyer aux mêmes processus cognitifs élémentaires (catégorisation, généralisation, différenciation, résolution de problèmes, etc...). Ce qui revient à dire que les travaux de Piaget ont probablement une valeur universelle. »<sup>9</sup>

Suivant cette vision, les compétences sont désignées sous des formes générales de type « responsabilité », « anticipation », « image de soi », etc.<sup>10</sup> ; « assertivité », « gratification », « empathie », etc.<sup>11</sup> ; « initiative », « créativité », « influence », etc.<sup>12</sup> Ces capacités s'expriment au travers de performances au sein de situations données.

« On n'observe pas des compétences, en effet ; on observe les effets des conduites spécifiques qui les révèlent, c'est-à-dire les performances qu'elles permettent de réaliser, compte tenu de leur plus ou moins grande efficacité à produire les fins attendues de l'action. »<sup>13</sup>

## 1.2 une approche bottom-up

Une autre école, plus pragmatique, s'est développée dans des études sur l'apprentissage à l'école. Elle n'est pas en opposition radicale avec la première, mais elle en critique le détachement par rapport aux situations.

« La compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : on ne peut ni exercer ni observer une compétence « à vide ». (...) des termes tels que « analyser »,

<sup>4</sup> PIAGET J. & INHELDER B. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris: PUF.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.16.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>7</sup> CHOMSKY N. (1969), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA) : The MIT Press.

<sup>8</sup> Source au 22/03/2010 : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique>.

<sup>9</sup> DUTRENIT J. (1997), « La compétence sociale. Diagnostic et développement », *Technologie de l'action sociale*, Paris: L'Harmattan, p.49.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> ARGYLE M. (2005), « Les compétences sociales » in Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Armand Colin. pp.87-118.

<sup>12</sup> THIBERGE B., *op.cit.*

<sup>13</sup> PEYRE P. (2000), *Compétences sociales et relations à autrui - une approche complexe*, Paris: L'Harmattan, p.32.

« *comparer* » ou « *déduire* » ne peuvent donc être employés seuls, abstraction faite d'une situation ou d'un contenu particuliers. »<sup>14</sup>

L'un des principaux défenseurs de cette position est Bernard Rey. L'auteur fait une distinction entre « compétences générales » (ex : savoir lire l'information) et les « compétences particulières », c'est-à-dire pour lesquelles l'objet est clairement défini (ex : savoir lire un graphique). Les compétences générales sont pour lui très difficiles à acquérir parce que leur énoncé laisse ouvert le type d'objet sur lequel elles portent. Mais leur expression, souvent tirée du sens commun, ne veut pas dire qu'elle recouvre des situations communes. Pour l'auteur, devant l'incertitude face aux capacités de transferts des compétences, rien n'indique qu'une acquisition dans un domaine se transfère dans un autre<sup>15</sup>. L'auteur préfère d'ailleurs lier la notion de compétence à celle de « tâche » (finalité précise), plutôt qu'à celle de « comportement » hérité de la Psychologie<sup>16</sup>.

« *Une compétence, c'est (...) la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites. Ce qui compte, ce n'est pas seulement la maîtrise de procédures, c'est aussi la capacité à les mobiliser pour faire face à un problème original.* »<sup>17</sup>

Bernard Rey parle de compétences avec mobilisation (qu'il distingue des « connaissances » et « procédures ») qui nécessitent une interprétation de la situation, la compréhension de la famille de tâches s'y rapportant et la mobilisation des procédures adéquates<sup>18</sup>.

## 2. COMPETENCES SOCIALES ET SOCIALISATION MEDIATIQUE

Le concept de « compétence sociale » est tiré de théories d'auteurs s'inscrivant plutôt dans la première approche (Dutrenit, Argyle, Thiberge, etc.). S'inspirant des théories de Guy Le Boterf, Pierre Peyré a défini la compétence sociale comme étant un **savoir-agir en relation**<sup>19</sup>. Néanmoins, un « savoir-agir » renvoie également à l'idée d'action et, comme le souligne Bernard Rey, « *une compétence débouche nécessairement sur une action* » et « *l'action que produit la compétence est utile, fonctionnelle ; elle a un but* »<sup>20</sup>.

Considérons que la fonction/la tâche de ces compétences sociales est de construire une relation, de créer du lien social.

« *La notion de lien social est aujourd'hui inséparable de la conscience que les sociétés ont d'elles-mêmes et son usage courant peut être considéré comme l'expression d'une interrogation sur ce qui peut faire encore société dans un monde où la progression de l'individualisme apparaît comme inéluctable. Une société composée d'individus autonomes est-elle encore une société, et si oui, comment ?* »<sup>21</sup>

<sup>14</sup> SCALLON G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles: De Boeck, p.103.

<sup>15</sup> REY B. (2009), « les compétences, oui, mais... » (interview). *Le café pédagogique*. Retrouvé le 9 Mars 2010, de <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx>

<sup>16</sup> REY B. et al. (2006), *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*, Bruxelles: De Boeck, p.15.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>18</sup> REY B. (2009), *op.cit.*

<sup>19</sup> PEYRE P. (2000), *op.cit.*, p.55.

<sup>20</sup> REY B. et al. (2006), *op.cit.* p.14.

<sup>21</sup> PAUGAM S. (2009), *Le lien social* (2<sup>e</sup> éd.), Paris: PUF, p.3.

« (...) l'autonomie croissante de l'individu débouche sur des interdépendances plus étroites avec les autres membres de la société. »<sup>22</sup>

Dans le cadre de notre recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, il nous intéresse de comprendre en quoi un dispositif médiatique et ses usages jouent un rôle dans la construction d'un tel lien. Les termes « compétences sociales », qui d'ailleurs recouvrent des conceptions parfois fort différentes entre les auteurs, pourraient être remplacés dans ce cadre par compétences médiatiques de socialisation ou encore compétences sociales médiatiques<sup>23</sup>. Approfondissons maintenant ce point sur notre objet d'étude.

### 3. LES MONDES PERSISTANTS

« La plupart des jeux informatiques fonctionnent par « parties » : la question du regroupement des joueurs doit être réglée avant que le jeu ne commence. A l'opposé le principe « d'univers persistant » supprime ce préalable du regroupement car il permet des rencontres en jeu. Au lieu d'être créé pour l'occasion, l'espace de jeu « existe » indépendamment de la présence ou non des joueurs. »<sup>24</sup>

Les jeux vidéos en réseau se sont largement déployés sur la toile. Parmi eux, un « genre » spécifique est actuellement fréquemment étudié : les univers persistants.

« Les mondes persistants sont des mondes virtuels caractérisés par un environnement spatial en 3D et temps réel. La forme la plus répandue est le MMORPG (pour Massively Multiplayers Online Role-Playing Games) dont l'apparition est assez récente (début des années 90), et fortement due au développement des réseaux. (...) une nouvelle génération de mondes persistants est en fort développement. Ce sont « les simulateurs de vie » (dont Second Life avec plus de huit millions d'abonnés et Entropia avec cinq cent mille abonnés). Dans le cas des simulateurs de vie, il ne s'agit plus de jeu ou de quête. Les mondes se révèlent plus des lieux de socialisation à distance dont l'un des intérêts principaux réside dans la mise en relation en temps réel des utilisateurs. Chacun « existe » dans le monde par l'intermédiaire de sa projection « l'avatar » qu'il peut caractériser selon de nombreux critères esthétiques, et parfois comportementaux. Une fois cette opération effectuée, l'utilisateur passe par une phase d'insertion corporelle dans le monde. Il déambule alors à l'aide de son avatar selon des modalités sensori-motrices et peut dialoguer avec un (ou plusieurs) autre(s) avatar(s). Enfin, et surtout, l'utilisateur ou groupe d'utilisateurs, a la possibilité de posséder un lieu virtuel. (...) Les « simulateurs de vie » représentent un vrai phénomène social, d'une ampleur telle que des gouvernements, des industries et maintenant des universités à travers le monde s'intéressent à ces pratiques et aux formes de socialisation qu'elles engendrent. »<sup>25</sup>

Nous nous intéressons aux *simulateurs de vie* car là où certains jeux en réseau sont fondés sur des principes de quêtes à réaliser, d'« injonction à la performance, entendue comme la montée en niveau du personnage »<sup>26</sup>, cette forme de jeu semble vouée à mettre en

<sup>22</sup> PAUGAM S. (2009), *op.cit.*, p.32.

<sup>23</sup> Nous attendons les résultats de notre recherche pour juger de la formule la plus adéquate.

<sup>24</sup> BOUTET M. (2003), « Des jeux d'adultes ? Corporités et sociabilités dans les cyberspaces ludiques » in Mélanie Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, Paris: L'Harmattan, p.107.

<sup>25</sup> BONFILS P. (2007), *Dispositifs socio-techniques et mondes persistants : quelles médiations pour quelle communication dans un contexte situé ?* (Thèse). Université du Sud Toulon Var, pp.7-8.

<sup>26</sup> CRAIPEAU S. & LEGOUT M.-C. (2003), « La sociabilité mise en scène, entre réel et imaginaire » in Mélanie Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, Paris: L'Harmattan, p.126.

relation les joueurs, à favoriser les rencontres nouvelles. D'un point de vue sociotechnique, on peut se demander quels constituants de ce dispositif médiatique « pousserai » à la socialisation ? Et plus largement, sans remettre en cause les hypothèses ou conclusions d'autres recherches, est-ce que ce média crée du lien social ? Participe-t-il à la mobilisation de compétences médiatiques de socialisation ?

Nous avons décidé d'étudier cette question sur la plateforme TAATU<sup>27</sup>, créée en 2006 et comptant actuellement environ 1,5 millions de membres selon les concepteurs.

#### 4. LA RECHERCHE

En s'intéressant aux effets de la structure médiatique sur la mobilisation de compétences de socialisation, nous considérons le simulateur de vie comme étant une situation ou un *domaine sémiotique*<sup>28</sup> constitué(e) d'un ensemble de tâches, visant à « mettre en relation ».

##### 4.1 Nos hypothèses

Nous partons d'une première hypothèse qui est une hypothèse de **diversité**. Serge Paugam, en référence au processus de socialisation de G. Simmel, souligne qu'« *un processus de socialisation (...) conduit l'individu à réaliser des expériences successives au cours de sa vie, dont la plupart ne sont pas prévisibles, et à relier ainsi progressivement de nouvelles associations aux premiers liens, ceux qui le déterminaient au cours de son enfance de façon unilatérale.* »<sup>29</sup> On retrouve l'idée de « familles de situations » dont parle Bernard Rey. Dans le prolongement, des auteurs ayant étudié les jeux vidéo en réseau constatent que cette forme médiatique est inspirée de nombreuses autres formes médiatiques de socialisation.

« *Un MMOG<sup>30</sup> est-il encore un jeu vidéo ? Cela ressemble à beaucoup de jeux de rôle solos, mais ni les objectifs ni le gameplay ne sont du même type. Cela ressemble à un jeu de société et en particulier aux jeux de rôle sur table, mais les joueurs ne se retrouvent pas physiquement en un lieu donné pour une durée donnée. Cela ressemble aux chats Internet, la communication se faisant de la même façon mais les discussions entre participants portent sur une fiction interactive conçue et contrôlée par le concepteur du jeu. Cela ressemble à une émission de télévision, télé virtualité, avec ses gagnants et ses éliminés, mais le public est dans le jeu... Selon la façon dont on les considère, les MMOG réunissent et combinent toutes les formes de communication qu'il est possible de trouver dans les médias à grande diffusion et dans l'Internet.* »<sup>31</sup>

L'idée est que plus un individu vit des expériences variées de socialisation, plus vite il mobilisera les connaissances et procédures nécessaires aux interactions dans un nouvel

<sup>27</sup> <http://www.taatu.com>

<sup>28</sup> GEE J.P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York : Palgrave Macmillan. « *By a semiotic domain I mean any set of practices that recruits one or more modalities (e.g., oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings.* » (p.19)

<sup>29</sup> PAUGAM S. (2009), *op.cit.*, p.54.

<sup>30</sup> Acronyme générique utilisé pour qualifier le genre « jeux en ligne massivement multijoueurs » (*Massively Multiplayers Online Games*). Les MMORPG en sont un sous-genre populaire.

<sup>31</sup> NATKIN S. (2004), *Jeux vidéo et médias du XXIe siècle : Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques ?*, Paris : Vuibert, pp.56-57.

environnement. A travers cette hypothèse, nous tenterons également de voir si cette diversité de socialisation est d'ordre médiatique ou bien dépasse-t-elle ce « cadre ».

Notre deuxième hypothèse est une hypothèse de *réflexivité*. Cette hypothèse est en lien avec les activités réflexives étudiées par Philippe Charlier<sup>32</sup>. On peut la formuler comme suit : les activités non directement orientées vers la communication et la socialisation, et notamment celles de nature réflexive, permettent un développement plus rapide des compétences de socialisation.

Enfin, nous émettons une troisième hypothèse, de *finalité*. Cette hypothèse part de l'idée que la socialisation n'est pas une tâche finalisée au sens où Bernard Rey peut l'entendre, mais constitue plutôt un moyen. En d'autres termes, les autres tâches<sup>33</sup> de l'environnement médiatique vont conduire l'individu à établir tel ou tel type de lien social et adopter tel ou tel mode de communication.

#### 4.2 Une méthodologie « à la croisée »

Afin d'étudier notre objet au prisme des hypothèses précédemment émises, il nous semblait pertinent de croiser les apports de la Sociologie et de la Psychologie.

Considérant le simulateur de vie comme un *environnement* médiatique où s'exercent des formes de sociabilités précédemment apprises, des outils comme le questionnaire, l'entretien mais surtout l'observation ethnométhodologique permettent d'appréhender l'environnement et les individus dans leur complexité.

Considérant le simulateur de vie comme une *structure* médiatique dans laquelle vont se développer ces formes de sociabilité, la Psychologie, et notamment l'expérimentation<sup>34</sup>, permettent de vérifier quels facteurs ou conditions entraînent tel développement.

Tel que nous le voyons, notre première phase sera essentiellement de nature sociologique et compréhensive, la deuxième de nature expérimentale et explicative. Nous espérons en tous les cas qu'elles se nourriront mutuellement, permettront des conclusions intéressantes et pourquoi pas mettre en exergue l'apport d'une telle approche combinatoire.

## 5. CONCLUSION

Les simulateurs de vie sont un contexte médiatique particulier de socialisation. Ces mondes virtuels sont-ils des espaces clos sur eux-mêmes, avec des pratiques émergentes spécifiques ? Ou sont-ils au contraire des espaces ouverts, influencés par toute une série d'autres pratiques (médiatiques?) ? Et la structure du média, invite-t-elle réellement à la socialisation ? Notre approche par les compétences a pour objectif d'apporter des réponses à ces questions.

---

<sup>32</sup> CHARLIER P. (2000), *Hypermédias et expérience d'apprentissage. Une étude de l'expérience d'apprentissage avec les hypermédias au sein d'une population de jeunes de 16 à 18 ans* (Thèse), Louvain-la-Neuve: UCL, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Département de Communication.

<sup>33</sup> « (...) il ne faut pas prendre ici le mot « tâche » avec sa connotation d'activité à laquelle l'individu est obligé ou soumis par le détenteur d'une autorité ou d'un pouvoir. Il doit être pris dans le sens d'activité finalisée, que celle-ci soit choisie par celui qui l'exécute ou qu'elle lui soit imposée. » (REY B. et al. (2006), *op.cit.*, p.15.)

<sup>34</sup> « L'expérimentation (...) est une méthode adéquate pour tester des hypothèses causales (explicatives). » (DROZDA-SENKOWSKA E. (2004), *Psychologie sociale expérimentale* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin, p.16.)

## BIBLIOGRAPHIE

ARGYLE M. (2005), « Les compétences sociales » in Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Armand Colin. pp.87-118.

BONFILS P. (2007), *Dispositifs socio-techniques et mondes persistants : quelles médiations pour quelle communication dans un contexte situé ?* (Thèse). Université du Sud Toulon Var

BOUTET M. (2003), « Des jeux d'adultes ? Corporéités et sociabilités dans les cyberspaces ludiques » in Mélanie Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, Paris: L'Harmattan, pp.99-113.

CHARLIER P. (2000), *Hypermédias et expérience d'apprentissage. Une étude de l'expérience d'apprentissage avec les hypermédias au sein d'une population de jeunes de 16 à 18 ans* (Thèse), Louvain-la-Neuve: UCL, faculté des sciences économiques, sociales et politiques, département de communication.

CHOMSKY N. (1969), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (MA) : The MIT Press.

CRAIPEAU S. & LEGOUT M.-C. (2003), « La sociabilité mise en scène, entre réel et imaginaire » in Mélanie Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, Paris: L'Harmattan, pp.115-128.

DROZDA-SENKOWSKA E. (2004), *Psychologie sociale expérimentale* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin

DUTRENIT J. (1997), « La compétence sociale. Diagnostic et développement », *Technologie de l'action sociale*, Paris: L'Harmattan.

GEE J.P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York : Palgrave Macmillan.

GERARD F. (2009), *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2<sup>e</sup> éd.), Bruxelles: De Boeck.

GILLET P. (1998), « Pour une écologie du concept de compétence », *Education permanente*, pp.23-32.

NATKIN S. (2004), *Jeux vidéo et médias du XXI<sup>e</sup> siècle : Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques ?*, Paris : Vuibert

PAUGAM S. (2009), *Le lien social* (2<sup>e</sup> éd.), Paris: PUF

PEYRE P. (2000), *Compétences sociales et relations à autrui - une approche complexe*, Paris: L'Harmattan.

PIAGET J. & INHELDER B. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris: PUF.

REY B. et al. (2006), *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*, Bruxelles: De Boeck

REY B. (2009), « les compétences, oui, mais... » (interview). *Le café pédagogique*. Retrouvé le 9 Mars 2010, de

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx>

SCALLON G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles: De Boeck.

THIBERGE B. et al. (2007), *La question des compétences sociales et relationnelles : Points de vue de praticiens*, Paris: L'Harmattan.