



HAL
open science

Quels effets des Open-badges comme outil de valorisation des apprentissages dans l'enseignement supérieur ?

Bastien Rollin

► To cite this version:

Bastien Rollin. Quels effets des Open-badges comme outil de valorisation des apprentissages dans l'enseignement supérieur ?. Education. Université Bourgogne Franche-Comté; Université de Mons, 2024. Français. NNT : 2024UBFCH022 . tel-04910173

HAL Id: tel-04910173

<https://theses.hal.science/tel-04910173v1>

Submitted on 24 Jan 2025

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.



THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Préparée à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)



Ecole doctorale n°594

École doctorale SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'éducation (CNU 70)



Par

Monsieur ROLLIN Bastien

Quels effets des open-badges comme outil de valorisation des apprentissages au sein de l'enseignement supérieur ?

Thèse présentée et soutenue à Mons, les 2 et 3 octobre 2024.

Composition du Jury :

Madame, Ben Abid-Zarrouk, Sandoss Sondess Professeure des universités (Université de Haute Alsace), Présidente et Rapportrice

Monsieur, Marquet, Pascal Professeur des universités (Université de Strasbourg), Rapporteur

Madame, Biémar, Sandrine Professeure (Université de Namur), Examinatrice

Monsieur, Derobertmeasure, Antoine Professeur (Université de Mons), Examineur

Monsieur, Temperman, Gaëtan Professeur (Université de Mons), Examineur et secrétaire

Monsieur, Demeuse, Marc Professeur ordinaire (Université de Mons), Codirecteur de thèse

Monsieur, Giret, Jean-François Professeur des universités (Université de Bourgogne), directeur du CEREQ, Codirecteur de thèse



Titre : Quels effets des Open-badges comme outil de Valorisation des Apprentissages Informels ?

Mots clés : badge numérique ouvert, apprentissage informel, reconnaissance, numérique, équité

Résumé : La mondialisation et l'avènement du numérique a eu de nombreuses répercussions dans la sphère éducative. Afin de s'adapter à ce nouveau monde, l'enseignement supérieur doit faire face à de nouveaux défis. Ainsi, pour diversifier leurs méthodes d'apprentissage et d'évaluation, les universités tentent de mettre en place de nouveaux outils. C'est pourquoi plusieurs établissements de l'enseignement supérieur ont mis en place des badges numériques ouverts. A ce titre, nous sommes intéressés à comprendre dans quelle mesure les badges numériques ouverts pourraient s'insérer dans le paysage de l'enseignement supérieur sans être vecteurs de nouvelles inégalités. A partir d'une méthode quantitative sur deux universités, nous avons pu documenter l'intérêt des étudiants pour un tel outil digital, mais aussi leur engagement dans un dispositif proposant des badges numériques ouverts. Une approche qualitative a également

permis de comprendre le phénomène de territorialisation propre à la France. Nos principaux résultats montrent que les étudiants souhaiteraient avoir la possibilité d'acquérir des badges numériques ouverts à l'université puisqu'ils perçoivent ces artefacts digitaux comme une marque d'employabilité. La motivation pour les études, le rapport aux expériences extracurriculaires, les compétences numériques ou encore certaines caractéristiques sociodémographiques auraient un lien avec l'intérêt de l'étudiant pour l'outil mais aussi influenceraient son engagement dans un dispositif qui propose des badges numériques ouverts. Enfin, la vision de l'outil défendue en France semble singulière dans le monde. Porté par le concept de la reconnaissance ouverte, le badge numérique ouvert « à la française » s'inscrirait alors dans un triptyque plus large emploi – formation – territoire qui expliquerait la naissance des collectifs territoriaux en France.

Title : What are the effects of Open-badges as a tool for Promoting Informal Learning?

Keywords : open-badge, informal learning, recognition, digital, equity

Abstract : Globalization and the advent of digital technology have had repercussions in the educational sphere. In order to adapt to this new world, higher education must face new challenges. Thus, to diversify their learning and evaluation methods, universities are trying to implement new tools. This is why several higher education establishments have implemented open-badges. As such, we were interested in understanding to what extent open-badges could fit into the higher education landscape without being a vector of new inequalities. Using a quantitative method on two universities, we were able to document students' interest in such a digital tool, but also their commitment to a system offering open-badges. A qualitative approach also made it possible to understand the phenomenon of territorialization specific to

France. Our main results show that students would like to have the opportunity to acquire open-badges at university since they perceive these digital artifacts as a mark of employability. Motivation for studies, relationship to extracurricular experiences, digital skills or even certain socio-demographic characteristics would have a link with the student's interest in the tool but also would influence their engagement in a system that offers open-badges. Finally, the vision of the tool defended in France seems unique in the world. Supported by the concept of open recognition, the open "French-style" badge would then be part of a employment – education – territory triptych which would explain the rise of territorial collectives in France.

*L'Université de Bourgogne n'entend donner
aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.
Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

Remerciements

C'est avec un grand plaisir que j'écris ces dernières lignes de la thèse mais aussi avec une pointe d'émotion puisque je referme aujourd'hui l'un des plus importants chapitres de ma vie. Cependant, je ne doute pas que les prochains seront tout aussi merveilleux !

J'adresse donc mes premiers remerciements à mes directeurs de thèse : Monsieur Jean-François Giret qui a été présent lorsque j'en ressentais le besoin et qui a toujours su répondre justement à mes questionnements ; ainsi que Monsieur Marc Demeuse qui m'a accordé sa confiance malgré la distance géographique.

Par ailleurs, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de RITM-BFC. Je remercie donc chaleureusement toute l'équipe qui m'a épaulé au cours de ces dernières années et notamment Raphaëla avec qui j'ai eu le plaisir de travailler en étroite collaboration sur différents projets. Son aide a été particulièrement précieuse, notamment pour le visuel des *open-badges* qui ont vu le jour dans le cadre de ce travail. Par ailleurs, j'adresse mes plus sincères remerciements à l'ensemble de l'équipe du MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » de Namur qui m'a autorisé à mener en parfaite autonomie mes expérimentations. La collaboration qui a débouché à la suite de mes travaux a été une très belle expérience.

Par la suite, je tiens aussi à remercier l'ensemble des collectifs « Badgeons » et plus particulièrement le collectif BRAVO-BFC qui m'a ouvert ses portes pour que je puisse réaliser mes différents entretiens. Je retiendrai donc la qualité de nos échanges.

Bien évidemment, mes remerciements vont ensuite aux membres du jury : Madame Sandoss Sondess Ben Abid-Zarrouk qui a accepté d'être présidente et rapportrice, Monsieur Pascal Marquet pour son rôle de rapporteur, Madame Sandrine Biémar, Monsieur Antoine Derobertmeasure, ainsi que Monsieur Gaëtan Temperman. Je vous remercie sincèrement pour le temps accordé à mon travail.

Je remercie chaleureusement également les différents membres de l'IREDU et de l'INAS, mes deux laboratoires de recherche. Bien trop nombreux pour que je les cite tous, je me permettrais cependant d'insister sur les nombreux échanges et rires que j'ai eu avec les

doctorants dijonnais : Arthur, Abraham, Kenza, Marion, Pauline, Océane, Victoria, Jeanne, Faustine, Eva, ...

Cette aventure m'a également permis de découvrir un nouveau pays : la Belgique. Et quel pays ! Quelle chance d'avoir pu découvrir le folklore belge mais aussi d'avoir croisé la route de superbes personnes qui resteront, j'en suis sûr, des amis de longue date. Un grand merci à Maëlle, Clément, Dave, Gauthier, Sammy, PB, Thomas et Pierre. Je n'oublie pas les autres bien évidemment. A toutes nos soirées, des plus paisibles aux plus arrosées. A nos fous rires perpétuels qui m'ont réchauffé lors des jours de pluie ou encore à tous nos open-air dans la campagne belge. Ces moments-là resteront gravés dans ma mémoire.

Une pensée toute particulière à mes amis en France (mais vous le savez déjà !) et à ma famille, notamment à ma mère et mon père qui m'ont toujours soutenu dans mes projets. Sans leur soutien, je n'aurais eu jamais eu la possibilité de poursuivre en thèse et donc de vivre cette magnifique aventure humaine. Bien sûr, la thèse est un défi intellectuel sans égal. Pourtant, ce sont les rencontres qui ont ponctué ce long chemin que je retiendrai. Surtout LA rencontre qui a bouleversé mon quotidien. J'attends donc la suite avec impatience, sans aucune peur à tes côtés.

Enfin, je pense fort à Pépé et Mémé qui doivent être heureux pour moi de là-haut.

Table des matières

Introduction	14
Chapitre 1. De l'Open education à l'open-badge.....	21
1.1] Histoire et définition(s) de l'Open education	21
1.1.1] Une première ouverture à la fin du Moyen-Âge	22
1.1.2] De la renaissance à la première moitié du 20 ^{ième} siècle	22
1.1.3] Progression du mouvement dans la seconde moitié du 20 ^{ième} siècle	23
1.1.4] L'essor de l'Open education au 21 ^{ième} siècle	24
1.1.5] Définition(s) de l'Open education	25
1.2] Les dimensions de l'Open education	27
1.2.1] Les dimensions spatiale, temporelle et de processus	28
1.2.2] Le rapport OpenEdu et ses dix dimensions de l'Open education.....	28
1.2.3] Les cinq principes fondamentaux des ressources éducatives libres selon Kahle	34
1.2.4] Les huit attributs des ressources éducatives libres pour bénéficier à l'Open education	36
1.3] Le mouvement de l'Open education à l'époque contemporaine.....	39
1.3.1] Une société en perpétuelle évolution	39
1.3.2] Les bénéfices attendus de l'ouverture dans l'éducation	44
1.3.3] Les critiques et limites du mouvement	47
1.4] L'open-badge au sein de l'Open education	49
1.4.1] L'innovation derrière l'open-badge	50
1.4.2] Un outil qui s'inscrit dans le mouvement de l'Open education ?	53
Chapitre 2. L'open-badge : un outil au service de la pédagogie dans l'enseignement supérieur ?	59
2.1] Des open-badges pour soutenir la motivation des apprenants ?	60
2.1.1] La hiérarchisation des besoins selon Maslow	60
2.1.2] La théorie de l'autodétermination par Deci et Ryan	62
2.1.3] La théorie des buts d'accomplissement	68
2.1.4] La théorie attentes-valeur	71
2.1.5] Open-badges et motivation dans la littérature scientifique.....	73
2.2] L'open-badge au service de l'évaluation dans l'enseignement supérieur ?	74
2.2.1] L'évaluation formative et partagée	75
2.2.2] L'open-badge au service de l'évaluation formative et partagée	83

2.2.3] Deux exemples francophones d'utilisation des <i>open-badges</i> dans le cadre de l'évaluation formative et partagée.....	85
2.2.4] Limites et critiques de l' <i>open-badge</i> dans le cadre pédagogique.....	88
Chapitre 3. L'<i>open-badge</i> : un outil au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur ?	91
3.1] La notion de compétence en éducation.....	92
3.1.1] Définition(s) de la compétence dans le monde éducatif.....	93
3.1.2] Les compétences non-académiques.....	97
3.1.3] L'approche par compétences dans l'éducation.....	102
3.1.4] Les critiques de l'approche par compétences.....	107
3.1.5] Intérêt(s) des <i>open-badges</i> au sein de l'approche par compétences.....	112
3.2] La valorisation des compétences sur le marché du travail.....	115
3.2.1] Du diplôme aux micro-certifications ?.....	116
3.2.2] Espace, territoire et marché du travail.....	121
3.3] Conclusion de la partie théorique et hypothèses de recherche.....	127
Chapitre 4. Intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les <i>open-badges</i>	131
4.1] Le profil des individus enquêtés.....	134
4.2] Un besoin réel de reconnaissance exprimé par les étudiants.....	140
4.3] Les représentations estudiantines des badges d'une manière globale.....	147
4.4] Connaissance et perception estudiantine des <i>open-badges</i>	151
4.5] Des <i>open-badges</i> pour qui ?.....	156
4.5.1] Intérêt pour les <i>open-badges</i> et motivation dans les études.....	156
4.5.2] Intérêt pour les <i>open-badges</i> et expériences extracurriculaires.....	159
4.5.3] Intérêt pour les <i>open-badges</i> et caractéristiques sociodémographiques.....	161
Chapitre 5. La valorisation des compétences transversales par le biais d'<i>open-badges</i>	167
5.1] Profil des étudiants et contexte de l'expérimentation.....	168
5.1.1] Contexte de l'expérimentation et présentation du dispositif.....	169
5.1.2] Le profil des étudiants de la licence EFEC.....	176
5.2] Des étudiants en quête de reconnaissance.....	183
5.3] Représentations estudiantines des badges et des <i>open-badges</i>	188
5.3.1] Vision du badge d'une manière générale.....	189
5.3.2] Perception des <i>open-badges</i> et intérêt pour l'outil.....	191
5.4] Les résultats de l'expérimentation.....	195

5.4.1] Participation au dispositif.....	195
5.4.2] Profil de l'étudiant qui a obtenu des badges numériques ouverts	198
Chapitre 6. L'ancrage territorial « à la française » de l'open-badge	209
6.1] Présentation des collectifs territoriaux et du corpus étudié.....	210
6.2] Une singularité territoriale française.....	213
6.2.1] Approche Nord-Américaine versus approche Française ?	214
6.2.2] La France : un terreau fertile pour les initiatives régionales ?	222
6.3] Les représentations de l'open-badge dans les collectifs	229
6.3.1] Les avantages prétendus de l'outil	230
6.3.2] Les limites de l'outil mises en avant dans les collectifs	251
6.4] Quel rôle pour le territoire dans la diffusion des open-badges ?.....	263
6.4.1] Intérêts des collectifs territoriaux pour ses acteurs ?	263
6.4.2] La réalité actuelle des collectifs territoriaux	274
Conclusion	282
Bibliographie.....	289
Annexes	335
Index.....	374
Liste des tableaux.....	374
Liste des figures.....	377
Liste des graphiques.....	378
Liste des encadrés	378

Introduction

Le paysage socioéconomique français s'est profondément transformé sous l'égide de la mondialisation ou encore de l'essor du numérique. Ainsi, les secteurs de production se restructurent au même titre que les métiers se renouvellent. De manière générale, c'est l'ensemble des formes et de l'organisation du travail qui évolue (Chauvigné & Coulet, 2010). Par ailleurs, la crise de la COVID qui a récemment touché nos sociétés a renforcé l'incertitude autour d'un monde complexe en perpétuelle évolution.

Dès lors, depuis quelques années, les organisations internationales telles que la Commission Européenne ou encore la Fondation européenne pour la formation (ETF) soulignent l'importance de la transformation numérique comme l'une des pistes à privilégier pour s'adapter au monde actuel. L'outil développé par la Commission Européenne, intitulé « *Europass Digital Credentials Infrastructure* », soutient notamment la mise en place de nouvelles formes de certification numérique en Europe. Ces dernières devant être considérées dans « une approche globale des acquis d'apprentissage [qui] permet des systèmes d'orientation plus flexibles, qui tiennent compte d'une richesse d'apprentissages et d'expériences, dans tous contextes : formel, non formel et informel » (Minichiello, 2021).

L'essor de ces nouvelles compétences encourage donc les universités à renouveler leurs pratiques pédagogiques en proposant de nouvelles formes mais aussi de nouvelles modalités d'apprentissage (Chauvigné & Coulet, 2010) afin de développer et reconnaître l'ensemble des compétences académiques et non-académiques de leurs étudiants. Ces dernières étant particulièrement complexes à évaluer (Tardif & Dubois, 2013), l'enseignement supérieur tente d'identifier de nouvelles solutions pour développer et évaluer les compétences non-académiques. Parmi celles-ci, certaines universités (Wilson *et al.*, 2016) ont décidé de développer un nouvel outil digital intitulé « *open-badge* » ou encore badge numérique ouvert. Considérés comme des images numériques dans lesquelles sont enregistrées un certain nombre d'informations, plus communément appelées « métadonnées » (Ravet, 2017), les *open-badges* ont pour vocation de reconnaître certaines compétences, aptitudes ou connaissances que les individus peuvent acquérir tout au long de leur vie (Liyanagunawardena *et al.*, 2017 ; Dyjur & Lindstrom, 2017).

Apparu en 2011 aux Etats-Unis, l'*open-badge* semble s'inscrire dans le mouvement plus global de l'*Open education*. Celui-ci met en avant de nouvelles approches en termes d'apprentissage, d'évaluation mais aussi de certification. Par ailleurs, ce mouvement a pour objectif d'augmenter les opportunités d'apprentissage informel et non formel tout en les valorisant dans un contexte plus formel. Ainsi, nous pouvons retenir la définition suivante pour le caractériser :

« Open education is seen as: a way of carrying out education, often using digital technologies. Its aim is to widen access and participation to everyone by removing barriers and making learning accessible, abundant, and customisable for all. It offers multiple ways of teaching and learning, building and sharing knowledge. It also provides a variety of access routes to formal and non-formal education, and connects » (Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions, 2016)

Cette définition met en avant les principaux principes qui émergent de la littérature scientifique de l'*Open education* : le partage des ressources par et pour tous, une personnalisation plus marquée de l'apprentissage ou encore la nécessité de valoriser les opportunités d'apprentissage informel et non formel (Kahle, 2008 ; Hegarty, 2015 ; Blessinger & Bliss, 2016 ; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016 ; Mishra, 2017 ; Cronin & MacLaren, 2018). Par ailleurs, le mouvement de l'éducation ouverte gravite autour de dix dimensions : l'accès, le contenu, la pédagogie, la reconnaissance, la collaboration, la recherche, le leadership, la stratégie, la qualité et enfin la technologie (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

Si le mouvement de l'éducation ouverte peine à s'imposer dans les universités, il semble tout de même prendre de plus en plus d'importance dans le paysage mondial de l'enseignement supérieur depuis cinquante ans. En effet, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce nouveau phénomène. Parmi eux, la montée en puissance du numérique dans nos vies qui a bouleversé nos rapports au temps mais aussi à l'espace (Heddad, 2021). En effet, l'explosion du cadre spatio-temporel a entraîné des conséquences sur la forme mais aussi sur l'organisation du travail (Pennel, 2017) : recours au télétravail, progression importante de l'entrepreneuriat, développement de tiers-lieux pour les salariés dits nomades. Cette flexibilisation de la société n'est pas sans conséquence, notamment concernant la précarisation des emplois (Lebas, 2019) ou encore de l'individualisation de la société.

Afin de satisfaire cette nouvelle société, le monde éducation a dû répondre à de nouveaux défis. L'omniprésence du numérique a encouragé l'enseignement supérieur à reconsidérer les contenus, les ressources pédagogiques utilisées, les espaces dédiés à l'apprentissage, la temporalité de la formation ou encore les interactions entre les acteurs (Céci, 2020). Les individus deviennent ainsi de plus en plus responsables vis-à-vis de leur parcours de formation. Cette nouvelle injonction pourrait entraîner des dérives puisque l'échec de la carrière de l'individu pourrait lui être entièrement incombé. Les inégalités, autrefois « sociales », deviendraient alors des inégalités davantage « individuelles » (Maillard, 2012). Par ailleurs, l'intérêt grandissant autour des *soft-skills* pourrait également expliquer l'importance plus marquée du mouvement d'*Open education* dans l'enseignement supérieur ces dernières années. En effet, l'une des promesses du mouvement est notamment de valoriser et reconnaître plus finement ces nouvelles compétences qui s'acquièrent aussi bien dans le contexte formel qu'informel (Simeon-Fayomi *et al.*, 2018). Enfin, le phénomène de massification scolaire, qui a touché l'enseignement supérieur à partir des années 1960, pourrait également avoir joué un rôle sur la progression du mouvement d'éducation ouverte. En effet, si de nouveaux publics ont effectivement eu accès à l'enseignement supérieur (Benhenda & Dufour, 2015), la démocratisation semble s'arrêter aux portes de la réussite académique (Brinbaum *et al.*, 2018). En effet, les publics les plus défavorisés peinent à aussi bien réussir que les autres dans l'enseignement supérieur. Les universités auraient donc un intérêt à réfléchir à de nouvelles ressources et pratiques pédagogiques pour que les publics les plus défavorisés réussissent également dans l'enseignement supérieur. Ces différents pourraient donc expliquer l'intérêt grandissant (mais encore relatif) du mouvement d'*Open education* aujourd'hui.

Cependant, le mouvement d'éducation ouverte est également critiquable sur plusieurs points. Tout d'abord, outre l'aspect chronophage, les enseignants sont parfois réticents à utiliser de nouvelles ressources éducatives ou mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques afin d'ouvrir l'éducation puisqu'ils les jugent peu pertinentes, voire peu fiables (Cronin, 2019). Par ailleurs, le recours au numérique peut être un facteur de distraction, voire de procrastination, pour les étudiants (Slewyn, 2016). Qualifié de « mirage » (Gourlay, 2015), le mouvement de l'*Open education* ne permettrait pas de réduire les inégalités comme il le promet. Plus inquiétant, il pourrait même les soutenir. Enfin, au cœur de l'éducation ouverte, la

reconnaissance des apprentissages non-formels et informels est également discutable puisqu'elle ne bénéficie pas à tous de manière équitable (Werquin, 2008). Les ressources éducatives libres, issues du mouvement d'éducation ouverte, doivent donc permettre d'ouvrir cette reconnaissance à tous. C'est l'une des promesses affichées de l'*open-badge* qui serait en mesure, selon ses défenseurs, de « déplacer le centre de gravité du pouvoir de la reconnaissance des institutions vers les individus » (Ravet, 2017). S'inscrivant dans le spectre des ressources éducatives libres, les *open-badges* auraient un intérêt pour les défenseurs de l'éducation libre, notamment pour les dimensions de la pédagogie et de la reconnaissance. En effet, la littérature scientifique propre aux badges numériques ouverts s'intéresse essentiellement à ces deux aspects (Carey & Stefaniak, 2018 ; Cheng *et al.*, 2018 ; Gibson *et al.*, 2015 ; Iwata *et al.*, 2017 ; Newby & Cheng, 2020 ; De Lièvre *et al.*, 2017).

Les *open-badges* pourraient donc avoir un intérêt en tant qu'outil au service de la pédagogie. De nombreux travaux se sont intéressés alors à la relation supposée entre la motivation et la mise en place de badges numériques ouverts (Abramovich *et al.*, 2013 ; Elliott *et al.*, 2014 ; Kwon *et al.*, 2015 ; O'Byrne *et al.*, 2015). Pour autant, l'intérêt pédagogique ne s'arrêterait pas à la seule prétendue augmentation des niveaux motivationnels des individus. Ces nouveaux objets numériques pourraient venir en soutien de la mise en place de nouvelles initiatives d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Ahn *et al.*, 2014). Par ailleurs, le séquençage de l'apprentissage permis par l'outil permettrait également à l'individu de se concentrer sur des objectifs réalisables afin de développer progressivement ses compétences (Fanfarelli *et al.*, 2015). Enfin, certaines études (Carey & Stefaniak, 2018) mettent en avant l'aspect collaboratif de l'outil. Ainsi, les universités pourraient avoir un intérêt à recourir à ce type d'outil digital afin de responsabiliser davantage les individus dans leurs apprentissages. En tant qu'outil pédagogique, l'*open-badge* permettrait donc de placer l'individu au cœur de l'apprentissage. Toutefois, certains travaux sont plus critiques vis-à-vis de ce nouvel outil digital. En effet, Resnick (2012) souligne le fait que l'*open-badge* favoriserait la transformation de l'acquisition de compétences et connaissances en un produit consommable, annihilant ainsi en partie le processus de développement des individus. Dans le même temps, l'outil pourrait également atomiser et décontextualiser l'apprentissage (Sullivan, 2013).

Par ailleurs, les *open-badges* pourraient également être des outils au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur. En effet, ils pourraient permettre de

reconnaître plus finement les apprentissages des individus (West & Randall, 2016) mais aussi intervenir dans la reconnaissance des compétences non-académiques (Gibson *et al.*, 2015) qui semblent avoir un intérêt dans la réussite scolaire (Heckman & Kautz, 2012 ; Gutman & Schoon, 2013) comme professionnelle (Albandea, 2019 ; Morlaix & Nohu, 2019). L'*open-badge* pourrait donc être un outil supplémentaire au sein de l'arsenal à disposition des universités pour mettre en place une approche par compétences. Particulièrement critiquée (Hirtt, 2009), celle-ci ne fait pas consensus au sein de la recherche académique. Elle manifesterait la soumission du modèle éducatif au service du monde économique (Boutin, 2004). Pourtant, les récentes réformes éducatives semblent aller dans le sens d'une approche par compétences puisque les programmes scolaires sont désormais traduits en termes de compétences attendues dans la plupart des pays occidentaux (Dolz & Ollagnier, 2002). La promesse de l'*open-badge* à capter les apprentissages de l'individu dans tous les contextes pourrait donc séduire les universités à mettre en place un tel outil dans leurs établissements. En parallèle, dans un marché du travail toujours plus concurrentiel, les étudiants pourraient s'approprier l'outil afin de se différencier sur celui-ci, notamment par le biais de la valorisation de leurs expériences extracurriculaires. Finalement, cela rejoindrait l'idée que le badge numérique ouvert serait un signal positif (Spence, 1974) envoyé aux employeurs. Cependant, certains travaux (Winstone *et al.*, 2022) montrent que le capital social comme culturel interviennent dans la décision de s'engager dans les expériences extracurriculaires mais aussi sur les possibilités qui s'offrent aux individus. Il convient donc de se poser des questions quant au public qui serait plus prédisposé que les autres à tirer profit d'un tel outil digital.

Cette thèse s'attachera donc à comprendre **dans quelle mesure les *open-badges* pourraient s'insérer dans le paysage de l'enseignement supérieur sans être vecteurs de nouvelles inégalités.**

Pour cela, nous nous appuyerons sur une méthodologie mixte, composée de trois enquêtes complémentaires et originales. Une première enquête quantitative a été menée sur deux universités : l'université de Bourgogne Franche-Comté et l'université de Mons. Elle a permis de recueillir des informations sur 818 étudiants en première ou seconde année de licence¹ issus de trois filières différentes : Psychologie et Sciences de l'Éducation, Sciences Techniques

¹ Ou Bachelier pour le contexte belge

et de l'Ingénieur, Économie et Gestion. Ce premier questionnaire a permis de comprendre dans quelle mesure les étudiants de l'enseignement supérieur pourraient, ou non, s'intéresser aux badges numériques ouverts. Par la suite, nous nous référerons aux résultats d'une expérimentation de badges numériques ouverts dans le cadre d'une première année de licence en Sciences de l'Éducation et de la Formation. En effet, un dispositif d'aide à la réussite a été proposé aux étudiants en première année de la licence « Éducation Formation Enseignement Culture » (EFEC) où il était possible d'acquérir certains *open-badges*. Ainsi, un questionnaire pré-expérimentation et post-expérimentation ont été proposés aux individus qui ont été concernés par l'expérimentation. Enfin, nous nous baserons sur une enquête qualitative qui a été réalisée auprès des collectifs territoriaux français d'*open-badges*. Celle-ci est composée de dix-neuf entretiens semi-directifs auprès d'acteurs qui composent ces collectifs territoriaux mais aussi d'observations participantes aux réunions de l'un d'entre eux. Ce volet qualitatif, complémentaire aux deux premiers terrains d'étude, sera l'occasion de déplacer le débat en dehors de l'université. Il permettra de questionner l'utilisation des *open-badges* sur un territoire par d'autres acteurs de la formation ou encore du marché du travail

Cette thèse se compose donc de six chapitres distincts. Les trois premiers permettent d'expliquer le cadre théorique retenu. Le chapitre 1 s'attache aux travaux réalisés dans le champ de l'*Open education*. Après avoir retracé l'histoire de ce mouvement, nous mettrons en avant les principales caractéristiques qui resurgissent de la littérature. Puis, nous ferons un état des lieux des critiques qui lui sont adressées. Enfin, une fois l'*open-badge* présenté, nous reviendrons sur son inscription dans le mouvement en tant que ressource éducative libre.

Le chapitre 2 porte sur l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Il permet de comprendre comment les *open-badges* pourraient soutenir les niveaux motivationnels des individus en s'appuyant sur les différentes théories de la motivation. Puis, nous reviendrons sur l'intérêt qu'il pourrait avoir dans l'évaluation, notamment dans le cadre d'une évaluation formative et partagée. Enfin, nous verrons les principales critiques émises à l'encontre de l'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique.

Le chapitre 3 s'intéresse à l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur. Celui-ci permettra de revenir sur les débats autour de la compétence mais aussi ceux qui concernent l'approche par compétences dans l'éducation. Après avoir mis la lumière sur les compétences dites non-académiques, nous

reviendrons sur l'intérêt pour le marché du travail de valoriser ces compétences au sein des formations. Puis, en lien avec l'ancrage territorial de l'*open-badge* en France, nous nous intéresserons à l'approche territorialisée de la relation formation-emploi.

Le chapitre 4 met en évidence les premiers résultats empiriques de cette thèse. Il est consacré à la perception des *open-badges* par les étudiants de l'enseignement supérieur. Il permettra, entre autres, de comprendre si leur intérêt est influencé par certaines de leurs caractéristiques comme leur parcours d'étude, leurs niveaux motivationnels ou encore leur relation avec les expériences extracurriculaires par exemple.

Le chapitre 5 porte sur l'expérimentation de badges numériques ouverts au sein d'une promotion en première année de licence en Sciences de l'Éducation. Il s'intéressera à l'engagement réel des étudiants dans le cadre d'un dispositif proposant des *open-badges*. L'objectif de ce chapitre est de comprendre l'importance de certaines caractéristiques dans l'engagement des individus dans un tel dispositif mais aussi dans le nombre d'*open-badges* qu'ils obtiennent.

Le chapitre 6 propose de comprendre le phénomène de territorialisation de l'*open-badge* en France. Pour cela, nous reviendrons sur les différences entre la vision « française » et « nord-américaine » de l'outil. Il permettra également de revenir sur les avantages supposés de l'outil mais également sur ses faiblesses. Enfin, nous questionnerons le rôle éventuel du territoire dans la diffusion des *open-badges* sur le sol français.

Chapitre 1. De l'Open education à l'open-badge

Avant de développer la littérature spécifique aux *open badges*, il est important de comprendre dans quels mouvements s'inscrivent ces nouveaux objets digitaux. Ainsi, le premier chapitre de ce travail de thèse est consacré aux travaux réalisés dans le champ de l'*Open education*. Si le mouvement de l'éducation ouverte tend à se développer, plus particulièrement depuis la fin du 20^{ième} siècle et du début du 21^{ième} siècle avec notamment la généralisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il semble toutefois prendre racine dans des mouvements bien plus anciens (Peter & Deimann, 2013). Pourtant, il n'existe pas à ce jour, d'une définition universellement adoptée par tous. Dans un premier temps, et après avoir retracé l'historique du mouvement, nous tenterons de mettre en avant les principaux éléments qui ressortent de la pléthore de définitions concernant l'*Open education*. Dans un second temps, nous présenterons les différentes dimensions qui sont associées à l'éducation ouverte (Blessinger & Bliss, 2016 ; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016) tout en s'intéressant plus particulièrement aux ressources éducatives libres (Kahle, 2008 ; Hegarty, 2015). Puis, dans un troisième temps, nous nous intéresserons au mouvement d'*Open Education* à l'époque contemporaine, en revenant notamment sur le contexte qui a permis son essor ; mais également aux objectifs poursuivis par le mouvement ainsi qu'aux critiques qui lui sont adressées. Enfin, le reste de ce chapitre sera consacré à la présentation d'un nouvel outil digital : l'*open-badge*. Nous reviendrons notamment sur son inscription dans le mouvement de l'éducation ouverte et plus particulièrement dans l'univers des ressources éducatives libres.

1.1] Histoire et définition(s) de l'Open education

La notion d' « ouverture » dans la terminologie de l'éducation ouverte est encore aujourd'hui largement débattue, voire contestée (Cronin, 2019). Celle-ci est généralement associée aux rapides évolutions et avancées technologiques dans l'éducation au cours du siècle dernier. Pourtant, il apparaît réducteur de considérer et d'observer le mouvement d'*Open education* sous le seul prisme technologique. En effet, celui-ci prend racine à des époques bien plus lointaines que le 20^{ième} siècle. Peter et Deimann (2013) proposent ainsi de revenir sur cette notion d'ouverture en développant les différentes significations qui lui ont été associées à

travers les siècles. Cette première sous-partie a également pour objectif d'étudier les différentes définitions de l'éducation ouverte qui ont été adoptées au 21^{ème} siècle. Ce tour d'horizon permet de faire émerger certaines récurrences : le partage des ressources par et pour tous, une personnalisation plus marquée de l'apprentissage ou encore la nécessité de valoriser les opportunités d'apprentissages informels et non formels.

1.1.1] Une première ouverture à la fin du Moyen-Âge

Autrefois limitée aux seules écoles des monastères, l'éducation s'ouvre davantage à la population à la suite du développement des villes médiévales dans un mouvement plus global d'urbanisation générale de la société. Riddle (1993) indique que, partout en Europe, la population devient plus mobile mais également plus curieuse sur le plan intellectuel. Cette curiosité se symbolise notamment par le phénomène d'universités étudiantes ; où des groupes d'étudiants louaient régulièrement des maisons privées et invitaient des universitaires à leur dispenser un enseignement. Celles-ci étaient régies par des règles informelles et composées presque exclusivement par des individus qui appartenaient à des milieux défavorisés. Dans le même temps, des établissements de l'enseignement supérieur appelés « studium generale » se développèrent en Europe. Ces derniers mettent en évidence l'importance de l'ouverture à travers l'accueil d'individus de toutes origines. Ce premier mouvement d'ouverture, porté par le libre-échange d'étudiants et d'enseignements, est donc largement centré sur les apprenants. Pourtant, celui-ci a laissé sa place à un mouvement de fermeture vers la fin du 16^{ème} siècle. En effet, les universités ont progressivement basculé vers un fonctionnement contrôlé par l'autorité publique, où les étudiants ont rapidement perdu leur domination et leur contrôle dans ces lieux d'éducation (Perkin, 2006).

1.1.2] De la renaissance à la première moitié du 20^{ème} siècle

L'invention de l'imprimerie a permis une meilleure diffusion des connaissances et savoirs. L'exemple des cafés du 17^{ème} siècle est un autre exemple d'ouverture. En effet ces lieux, où se côtoyaient des individus de tous horizons, proposaient à leurs clients un accès presque gratuit à une éducation à travers la mise à disposition d'ouvrages. De plus, les cafés étaient des lieux

de rencontre mais aussi de discussions entre hommes d'affaires, scientifiques ou encore artistes. Chacun pouvait donc suivre et participer à des discussions couvrant aussi bien les sciences que la littérature. A l'époque où les universités n'attiraient plus les foules (Perkin, 2016), ces cafés étaient parfois assimilés à des « *Penny universities* » où le coût de l'éducation ne se résumait finalement qu'au seul prix d'un café.

Lors du 18^{ième} siècle, un important mouvement d'alphabétisation a vu le jour chez les hommes, notamment dans les classes les plus défavorisées (Ohmann, 1985). Ces dernières se sont rassemblées pour s'enseigner mutuellement les compétences et connaissances nécessaires à l'alphabétisation. De nombreux lieux d'auto-éducation ont alors vu le jour pour accueillir et soutenir ces initiatives (Donald, 1983). Au milieu du 19^{ième} siècle, l'Université de Londres propose une ouverture d'un nouveau genre à travers la mise en place de leur système externe en 1858. Ainsi, de nombreux étudiants ont pu bénéficier à distance de l'expertise de l'université londonienne, ouvrant alors le champ de l'enseignement par correspondance. Par cette initiative, l'Université de Londres est ainsi parfois considérée comme la première « Open University » (Bell & Tight, 1993).

Enfin, l'exemple de l'ouverture de l'éducation dans les mouvements miniers dans la première moitié du 20^{ième} siècle est également intéressant. En effet, portée par l'influence de l'auto-éducation, la grande majorité des villages miniers s'est dotée d'un « institut ouvrier » (Peter & Deimann, 2013) disposant chacun d'une bibliothèque ou encore d'une salle de lecture. Ces nouveaux lieux d'éducation ont permis à la classe prolétarienne d'accéder à une certaine forme de savoir.

1.1.3] Progression du mouvement dans la seconde moitié du 20^{ième} siècle

Le mouvement d'*Open education* s'est particulièrement développé dans la seconde moitié du 20^{ième} siècle. A cette période, de nombreux efforts sont consentis pour réduire, voire éliminer, les obstacles à l'entrée de l'enseignement supérieur (Blessinger & Bliss, 2016). De nouvelles universités, dites « ouvertes », voient ainsi le jour afin de proposer une éducation de qualité dans l'enseignement supérieur tout en facilitant son accès. C'est notamment le cas de l'*Open University of the United Kingdom* (OU-UK) en 1969 ou encore de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) qui est devenue en 1946 la première université publique au monde à proposer un

enseignement exclusivement à distance. Ces initiatives d'universités dites « ouvertes » ont toujours été menées dans l'objectif de favoriser l'inclusion et la justice sociale. Par exemple, il n'existe pas de sélection à l'entrée conditionnée à l'obtention préalable de qualifications formelles pour l'OU-UK. Ces universités ouvertes ont été créées dans l'optique d'offrir une voie alternative aux individus qui ne disposeraient pas des qualifications formelles exigées à l'entrée d'autres établissements de formation de l'enseignement supérieur (Lane, 2016).

1.1.4] L'essor de l'*Open education* au 21^{ème} siècle

Souvent assimilé à la globalisation ainsi qu'au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le mouvement de l'*Open education* s'est diffusé à plus grande échelle au 21^{ème} siècle. La place du partage de l'information devient un pilier dans la définition du concept (Caswell *et al.*, 2008). Celui-ci s'appuie davantage sur le mouvement d'*Open source* qui émerge depuis quelques années. L'objectif est de démocratiser les ressources éducatives au plus grand nombre (Ally & Samaka, 2013). Pour cela, les partisans du mouvement de l'*Open education* militent pour l'usage généralisé des licences *Creative Commons* pour favoriser la libre diffusion des ressources pédagogiques.

Ainsi de nouvelles ressources, appelées « *open educational resources* » ou « ressources éducatives ouvertes », se sont développées. Celles-ci peuvent se définir comme « des matériels d'enseignement, d'apprentissage et de recherche sur tout support, numérique ou autre, existant dans le domaine public ou publiés sous une licence ouverte permettant l'accès, l'utilisation, l'adaptation et la redistribution gratuits par d'autres, sans restriction ou avec des restrictions limitées » (Déclaration de Paris sur les REL, 2012). La démocratisation de l'Internet dans le monde a largement contribué à la diffusion de ces nouvelles formes de ressources éducatives, et donc de l'essor de l'*Open education* au 21^{ème} siècle. De nombreux projets de nature institutionnelle ont ainsi vu le jour : FUN-MOOC, Open Learn, Udacity, Coursera, ...

Autrefois axé davantage sur l'apprenant, le concept d'*Open education* s'est recentré ces dernières années sur l'accès aux ressources éducatives et leurs usages (Cisel, 2016) à travers la démocratisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le mouvement de l'*Open education* a ainsi pu se diffuser plus rapidement qu'auparavant. Pourtant, il serait réducteur de dire que celui-ci ne résulte que d'un phénomène

technologique. Comme l'ont montré Peter et Deimann (2013), le mouvement d'ouverture de l'éducation est également un phénomène social (avec le mouvement d'urbanisation par exemple), culturel (comme l'apparition des « *Penny Universities* ») mais aussi économique (avec entre autres la révolution industrielle) (Figure 1).

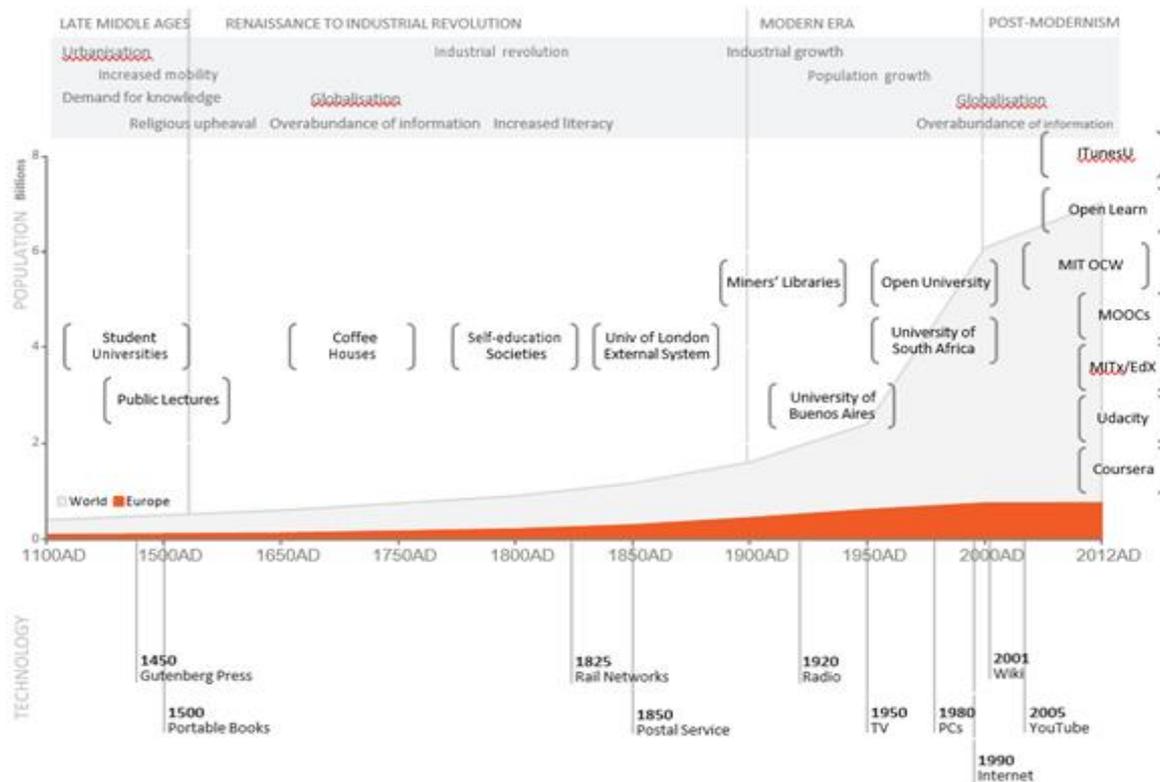


Figure 1 : Frise historique de l'ouverture dans l'éducation (Peter & Deimann, 2013)

1.1.5] Définition(s) de l'Open education

Ce bref retour sur l'histoire du courant de l'Open education permet de mieux cerner les différentes définitions qui ont émergé pour qualifier le mouvement. En effet, il n'existe pas à ce jour d'une définition commune autour de ce concept. De nombreux acteurs ont alors proposé leur propre définition et vision du mouvement. Plusieurs définitions ont ainsi été retenues pour appuyer nos propos :

« *Open education can be adequately described as a form of universal education available to all through freely accessible and ubiquitous knowledge bases. Although open education need*

not, strictly speaking, be electronic in form, electronic technology does nonetheless provide a low cost and relatively easy means for people anywhere at any time to learn in a social and personalized way, thus making the ideal of “education for all” an emerging reality. » (Blessinger et Bliss, 2016)

« Open educational practice is a global movement whose underlying principle is the production, use and sharing of a wide range of learning resources to increase access to educational opportunity through freely available online content and services and to empower educators by sharing best practice and quality resources. » (Beetham et al., 2012)

Le partage des ressources par et pour tous semble être une condition *sine qua non* du mouvement. L'ouverture de celui-ci se qualifie aujourd'hui principalement par le partage libre des ressources éducatives libre dans le monde. Ces dernières étant souvent associées à des ressources numériques. Pourtant, les différents auteurs et organisations ne veulent pas se limiter à ces seuls traits. Les différentes définitions du concept qui sont proposées aujourd'hui font émerger une philosophie qui se retrouve derrière le concept de l'*Open education* :

« Le concept d'Open Education (OE) représente avant tout un projet social et politique, c'est une philosophie de l'apprentissage. Il renvoie tant aux valeurs de partage des ressources pédagogiques qu'à la question de l'agentivité de l'apprenant, à la capacité de celui-ci à s'auto-diriger. » (Cisel, 2016).

En plus de l'idéal de « l'éducation pour tous » qui est partagé par tous les acteurs se réclamant du mouvement, l'apprentissage se doit d'être également plus personnalisé et adapté aux différents apprenants. L'autonomie ainsi que la responsabilité de ces derniers sont mises en avant. La collaboration est également largement plébiscitée par les acteurs de l'*Open education* :

« Open education is not limited to just open educational resources. It also draws upon open technologies that facilitate collaborative, flexible learning and the open sharing of teaching practices that empower educators to benefit from the best ideas of their colleagues. It may also grow to include new approaches to assessment, accreditation and collaborative learning. Understanding and embracing innovations like these is critical to the long-term vision of this movement. » (The Cape Town Open Education Declaration, 2008)

Le mouvement prône ainsi de nouvelles approches en termes d'apprentissage, d'évaluation mais aussi de certification. De plus, nous retrouvons l'idée que le mouvement permettrait d'augmenter les opportunités d'apprentissages informels et non formels tout en les valorisant dans un contexte plus formel :

« *Open education is seen as: a way of carrying out education, often using digital technologies. Its aim is to widen access and participation to everyone by removing barriers and making learning accessible, abundant, and customisable for all. It offers multiple ways of teaching and learning, building and sharing knowledge. It also provides a variety of access routes to formal and non-formal education, and connects* » (Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions, 2016)

C'est donc cette dernière définition qui sera retenue dans le cadre de cette thèse. En effet, celle-ci permet de mettre en lumière les principales récurrences qui émergent de la littérature propre au mouvement de l'éducation ouverte, à savoir : le partage des ressources par et pour tous, une personnalisation plus marquée de l'apprentissage ou encore la nécessité de valoriser les opportunités d'apprentissages informels et non formels.

1.2] Les dimensions de l'*Open education*

La littérature propre à l'*Open education* s'est particulièrement développée ces dernières années (Mishra, 2017 ; Yuan & Powell, 2013 ; Cronin & MacLaren, 2018 ; Wiley, 2007 ; Allen & Seaman, 2014 ; Murphy, 2013). Ainsi, de nombreuses recherches se sont alors intéressées aux dimensions régulièrement attribuées au concept d'éducation ouverte. Afin de faire un tour d'horizon sur ce sujet, nous avons retenu quatre cadres lors de cette thèse : deux spécifiques à l'*Open education* (Blessinger & Bliss, 2016 ; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016), ainsi que deux autres consacrés plus largement aux ressources éducatives libres (Kahle, 2008 ; Hegarty, 2015).

1.2.1] Les dimensions spatiale, temporelle et de processus

Blessinger et Bliss (2016) proposent d'analyser le concept d'*Open education* sous trois dimensions : spatiale, temporelle, et de processus. Au sujet de la dimension spatiale, l'*Open education* propose un cadre qui ne limite pas les apprenants. En effet, le mouvement prône la possibilité d'accéder à l'éducation quel que soit l'emplacement géographique de l'apprenant. A mesure que le numérique se développe et se démocratise, l'accès aux ressources augmente. A propos de la dimension temporelle, les préceptes de l'*Open education* proposent un cadre d'apprentissage asynchrone. L'apprenant suit son propre rythme d'apprentissage sans dépendre d'un groupe d'individus comme c'est notamment le cas dans l'enseignement dit « traditionnel ». Il a ainsi accès à l'éducation toute l'année, à toute heure de la journée ou de la nuit. Enfin, la dimension de processus implique une mise en place rigoureuse des systèmes éducatifs ouverts. Ces derniers doivent être composés de plusieurs éléments primordiaux :

- Des experts du monde éducatif pour créer et valider les différents contenus
- De la liberté offerte aux étudiants quant à la sélection des ressources pédagogiques. Ils doivent déterminer eux-mêmes leurs propres besoins d'apprentissages mais aussi les moyens avec lesquels ils y parviendront.
- Des organisations qui établissent un cadre dans la production et la consommation des contenus créés

1.2.2] Le rapport OpenEdu et ses dix dimensions de l'*Open education*

D'autres dimensions de l'*Open education* ont également été mises en avant dans le projet baptisé « OpenEdu » (2013-2015). Ce dernier, porté par l'*Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS), avait pour objectif de proposer un cadre pour aider les établissements de l'enseignement supérieur à ouvrir davantage leurs enseignements. Le rapport issu du projet, intitulé « *Opening up education : A support framework for higher education institutions* » (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016), développe dix dimensions de l'*Open education* (Figure 2). Six d'entre elles sont jugées comme fondamentales et s'intéressent au « quoi » de l'ouverture de l'éducation : l'accès, le contenu, la pédagogie, la reconnaissance, la collaboration, ainsi que la recherche. Les quatre dimensions restantes

s'intéressent davantage au « comment » de l'ouverture de l'éducation et vont concerner le leadership, la stratégie, la qualité et enfin la technologie. Les dimensions retenues permettent de donner des pistes de réflexion quant à une mise en place de pratiques de l'éducation ouverte dans l'enseignement supérieur et rapportent les perceptions les plus courantes affiliées au mouvement de l'*Open education*. Elles s'appuient également sur une littérature scientifique riche à ce sujet (Weller, 2014 ; Ros *et al.*, 2014 ; Murphy, 2013 ; Mulder & Janssen, 2013).

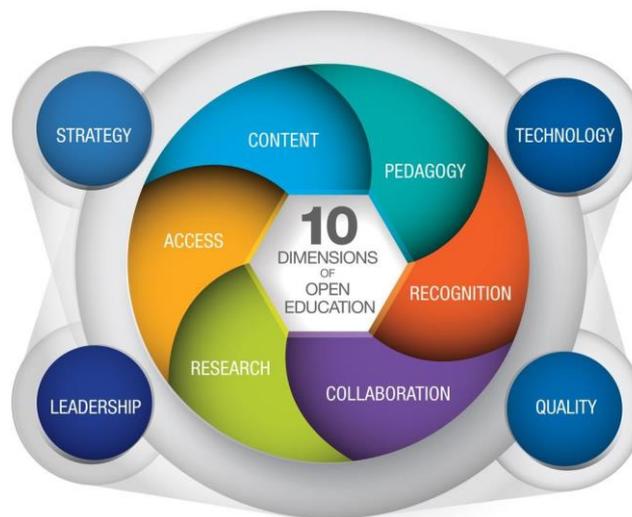


Figure 2 : Les dix dimensions de l'Open education (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016)

L'accès

Même si elle ne se résume pas à ce seul facteur, l'ouverture de l'éducation se caractérise avant tout par la réduction, voire la suppression, des barrières technologiques, économiques, sociales ou encore géographiques qui peuvent influencer l'apprentissage des individus. L'accès à l'éducation pour tous est l'un des piliers de l'*Open education*. L'ensemble des individus doit disposer d'un accès aux programmes éducatifs, aux enseignants ou encore aux contenus comme les ressources éducatives ouvertes.

Le contenu

Le contenu ici fait référence aux ressources éducatives ouvertes dont peuvent jouir les apprenants. Celles-ci reposent sur l'accessibilité à tous et toutes mais également sur leur caractère gratuit. Elles sont publiées généralement sous une licence ouverte ou quasi-ouverte, permettant à chacun de pouvoir les utiliser, les adapter, les réutiliser ou encore les redistribuer en fonction du type de licence qui leur sont attribué. La granularité du contenu varie d'une ressource éducative ouverte à une autre puisqu'il peut concerner un simple objet d'apprentissage ou encore un cours complet.

La pédagogie

L'ouverture pédagogique fait directement référence à l'importance accordée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et de leur récente articulation avec l'enseignement. Le rapport préconise l'utilisation d'approches pédagogiques mettant l'accent sur l'apprenant mais aussi sur la collaboration entre toutes les parties prenantes. L'ère du numérique et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication pourraient permettre cette ouverture des pratiques pédagogiques. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage tout en renforçant l'implication des apprenants dans les processus éducatifs. En outre, l'ouverture des pratiques pédagogiques pourrait permettre de rendre l'enseignement plus transparent et visible à travers les justifications données de la conception aux résultats de l'apprentissage. Enfin, l'utilisation de la technologie dans les pratiques pédagogiques apporte un renouveau dans le choix des ressources pédagogiques à destination des apprenants, leur permettant ainsi de penser leur propre parcours d'apprentissage.

La reconnaissance

La reconnaissance est une dimension importante de l'*Open education*. Selon Inamorato dos Santos *et al.* (2016), celle-ci peut avoir deux sens. Le premier fait référence à la délivrance d'un diplôme, d'un titre ou d'un certificat disposant d'une valeur formelle par une institution

accréditée à l'un de ses apprenants. Le second sens fait référence à la reconnaissance formelle de titres de compétence, comme les *open-badges*, délivrés par un tiers.

Ainsi, l'ouverture de la reconnaissance pourrait impliquer une meilleure prise en considération des singularités des parcours des individus. En effet, celle-ci favoriserait et construirait de nouveaux ponts entre l'éducation informelle et l'éducation formelle. De plus, l'implication des différentes parties prenantes, notamment des apprenants, pourrait établir une reconnaissance plus horizontale que verticale.

La collaboration

L'un des objectifs de l'*Open education* est de renforcer la collaboration entre les différentes parties prenantes. Les pratiques se réclamant du mouvement doivent pouvoir faciliter la connexion entre les individus et les institutions afin d'améliorer l'éducation dans son ensemble. Les pratiques pédagogiques dites « ouvertes » faciliteraient de nouvelles formes de collaboration et développeraient ainsi de nouveaux ponts entre l'apprentissage formel, non formel et informel. La collaboration peut se manifester par plusieurs pratiques, par exemple :

- La co-construction et le co-développement des pratiques pédagogiques, des technologies, des supports d'apprentissage, ...
- L'échange et la mise à disposition des ressources éducatives libres
- La reconnaissance de certificats ou de titres délivrés par des institutions tierces

La recherche

La dernière dimension fondamentale de l'*Open education* concerne l'ouverture de la recherche. Celle-ci doit permettre de surmonter certains obstacles pour accéder aux données ou aux résultats des différentes recherches menées. L'objectif est de faire progresser la recherche plus rapidement en facilitant le partage et la collaboration entre les chercheurs. L'ouverture de la recherche permettrait d'obtenir des bases de données plus riches et importantes mais aussi fournirait une expertise plus fine.

La stratégie

Au sens du projet OpenEdu, la stratégie dans l'éducation ouverte consiste à élaborer une réelle politique institutionnelle afin de définir certaines valeurs mais aussi de créer un cadre propice à l'ouverture des pratiques pédagogiques ou encore aux ressources éducatives proposées. Selon le rapport, adopter une stratégie sur la base de l'ouverture « enrichirait les aspects conceptuels, opérationnels et financiers de l'offre éducative » (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016).

La technologie

Le mouvement d'*Open education* est souvent associé au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les différentes technologies exercent un rôle de facilitateur pour mettre en place les différentes dimensions fondamentales de l'éducation ouverte. Le degré d'ouverture d'un établissement de l'enseignement supérieur peut se refléter dans celui qu'il opte pour les technologies qu'il utilise. Les universités les plus ouvertes préconisent les technologies qui disposent d'un standard ouvert. Enfin, la technologie peut trouver sa place aussi bien dans les ressources pédagogiques que dans l'évaluation ou la reconnaissance des connaissances et compétences des apprenants.

La qualité

Le rapport évalue cette dimension de la qualité à travers le regroupement de cinq critères (Camilleri *et al.*, 2014) :

- L'efficacité : cohérence des ressources proposées aux usages évalués
- L'impact : mesure l'impact des ressources proposées sur les utilisateurs
- La disponibilité : rendre les concepts et les ressources transparentes et faciles d'accès
- La précision : mesure les erreurs liées à un processus ou une ressource particulière
- L'excellence : mesure le potentiel de qualité atteint par la ressource ou le concept utilisé

Plus ces critères convergent vers une même direction, plus l'offre proposée par l'établissement de l'enseignement supérieur sera de qualité et ouvert pour l'apprenant. De même, la qualité de l'ouverture de l'éducation est liée à l'environnement dans lequel elle est implantée. Les acteurs qui mettent en place l'éducation ouverte doivent disposer de temps pour mettre en place des actions spécifiques mais aussi doivent être incités à le faire. Dans le cas contraire, l'ouverture ne sera que partielle et la qualité amoindrie.

Le leadership

La dernière dimension transversale concerne le leadership. Dans l'*Open education*, celui-ci correspond à la transparence de la direction, notamment sur la stratégie de l'exécutif. Cependant, il comprend aussi la possibilité pour toutes les parties prenantes d'influer sur la promotion d'initiatives d'éducation ouverte. Le leadership est dit « ouvert » lorsque que les parties prenantes sont inspirés et responsabilisés. Il a ainsi une influence directe sur l'adoption des actions qui visent à promouvoir l'éducation ouverte.

Si le rapport fait émerger dix dimensions, il semble tout de même que nous ne puissions pas les mettre toutes au même niveau. En effet, concernant les dimensions liées au « quoi », les facteurs liés à l'accès, à la pédagogie ou encore à la reconnaissance (Huang *et al.*, 2020) semblent être privilégiés dans les initiatives d'éducation ouverte. Elles vont donc particulièrement nous intéresser dans le cadre de cette thèse. Quant aux dimensions qui s'attachent davantage au « comment », la dimension technologique semble être au centre de la grande majorité des projets liés à l'éducation ouverte (Massou, 2022). C'est pourquoi elle aura une place singulière tout au long de ce travail.

1.2.3] Les cinq principes fondamentaux des ressources éducatives libres selon Kahle

Selon Kahle (2008), d'autres valeurs clés se retrouvent derrière le principe d'*Open education*. Il va ainsi les regrouper au sein de cinq principes fondamentaux à suivre dans la conception de ressources éducatives libres : la conception pour l'accès, la conception pour l'agence, la conception pour la propriété, la conception pour la participation, et enfin la conception pour l'expérience de l'utilisateur.

La conception pour l'accès

Une nouvelle fois, le libre accès est mis en avant. L'*Open education* doit permettre de supprimer les barrières et les obstacles traditionnels sur lesquels les apprenants font face au cours de leurs apprentissages. Cependant, il n'est pas ici qu'une question d'accessibilité géographique ou financière. La conception pour l'accès implique la prise en compte d'autres facteurs comme les différences physiques ou encore cognitives des différents apprenants. Les ressources mises à disposition doivent être utilisables par tous.

La conception pour l'agentivité

Les principes du mouvement supposent une relation plus horizontale entre les apprenants et les experts éducatifs. L'ouverture de l'*Open education* se mesure également par la capacité à agir de l'apprenant sur les contenus ou encore sur leur appropriation des différentes ressources proposées, notamment celles numériques. En effet, la réussite d'un déploiement de ces dernières nécessite plus que de la maîtrise technique. Ainsi, les ressources proposées doivent facilement être interopérables afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants mais aussi à ceux des institutions.

La conception pour la propriété

Les ressources proposées doivent être « ouvertes », c'est-à-dire qu'elles doivent être créées sous certaines licences permettant aux utilisateurs de les obtenir et de les adapter selon leurs envies et besoins. Les individus doivent pouvoir, au sens du modèle des « 4 R » (Wiley, 2013), réutiliser, réviser, remixer et redistribuer les ressources ouvertes. Le fait de posséder les ressources permet de créer un sentiment d'appartenance qui renforce pour les individus la signification personnelle qu'ils attribuent à celles-ci.

La conception pour la participation

Les ressources éducatives ouvertes doivent être conçues dans l'optique de renforcer la collaboration entre les apprenants et les enseignants. Les activités doivent être inclusives afin d'encourager les individus à s'inscrire au centre d'une communauté de pratiques. Idéalement, les ressources éducatives ouvertes doivent être fondées sur des pratiques favorisant l'apprentissage actif et social afin d'être plus efficaces (Bransford *et al.*, 2000). La prise en considération des besoins des apprenants, notamment dans le cadre d'une co-construction des outils proposés, peut permettre une meilleure adhésion et participation des acteurs concernés.

La conception pour l'expérience de l'utilisateur

Cette dimension de la conception est la moins plébiscitée et la moins travaillée selon Kahle (2008). Pourtant, le côté attrayant des ressources éducatives ouvertes exerce un rôle sur l'appropriation de l'outil par ses utilisateurs. La dimension affective de l'outil n'est pas à négliger par les concepteurs puisque celle-ci, combinée à un contenu pédagogique de qualité, permet de motiver davantage les apprenants qui l'utilisent.

1.2.4] Les huit attributs des ressources éducatives libres pour bénéficier à l'*Open education*

Largement associées au mouvement de l'*Open education*, les ressources éducatives libres ont pris une place singulière dans la pédagogie ouverte. L'UNESCO définit celles-ci comme « des matériaux d'apprentissage, d'enseignement et de recherche, quels que soient le format et le support, relevant du domaine public ou qui sont protégés par le droit d'auteur et qui ont été publiés en vertu d'une licence ouverte, qui permettent l'accès, la réutilisation, la réutilisation, l'adaptation et la redistribution sans frais par d'autres. ». Pourtant, il serait réducteur de définir les ressources éducatives libres au seul prisme de la licence utilisée. C'est pourquoi, selon Hegarthy (2015), l'utilisation de ressources éducatives libres pour soutenir la pédagogie ouverte doit s'accompagner d'un respect de huit attributs :

Technologies participatives

La seule utilisation des ressources éducatives libres ne suffit pas à instaurer une culture participative. Il convient aussi de choisir des moyens de partage appropriés ainsi que des technologies pouvant soutenir les initiatives d'éducation ouverte. Pour cela, les technologies doivent respecter les « 4 R » de Wiley (2013) : réutilisable, révisable, remixable, redistribuable. Ainsi, les technologies doivent être le plus ouverte possible tout en proposant un cadre favorisant la participation des différentes parties prenantes.

L'ouverture d'esprit et la confiance

Les systèmes mis en place doivent prendre en compte les besoins des apprenants. Ces derniers doivent se sentir en confiance dans les environnements d'apprentissages pour qu'ils participent à leur tour et interagissent entre eux (Kop *et al.*, 2011). Les dialogues entre et avec les apprenants semblent essentiels dans le cadre de la mise en place d'une pédagogie ouverte.

L'innovation et la créativité

Les ressources éducatives libres devraient pouvoir soutenir l'innovation et la créativité des apprenants. L'utilisation des technologies éducatives favorisent la personnalisation des expériences pédagogiques mais aussi augmentent les possibilités d'apprentissage.

Le partage des ressources et des idées

Le partage des ressources n'est pas forcément une idée ancrée dans les pratiques enseignantes. En effet, de nombreux enseignants sont réticents à l'idée d'ouvrir et de partager leurs ressources. L'une des explications est le faible soutien des universités à ce sujet. Pourtant, selon Siemens (2008), le partage des idées et des ressources pédagogiques permettrait de faciliter l'apprentissage personnalisé et renforcerait la richesse des ressources à adopter selon le contexte d'apprentissage. En outre, Blackall et Hegarty (2011) démontrent également que le partage des ressources pourrait faire des économies monétaires mais aussi de temps.

Les communautés connectées

Les ressources éducatives libres doivent pouvoir connecter les parties prenantes entre elles dans l'objectif de favoriser le partage et la collaboration dans l'environnement d'apprentissage. Les taux de participation sont un bon indicateur pour connaître le degré de la connectivité (Clow, 2013). Selon Cocciolo (2009), les ressources éducatives libres doivent rapprocher les utilisateurs au sein de communautés qui ont un sens pour eux. Ainsi, les apprenants seraient plus aptes à participer et à partager leurs savoirs et ressources.

L'initiative des apprenants

Les ressources éducatives libres doivent encourager l'initiative et la proactivité des apprenants dans le processus d'apprentissage. L'apprenant doit se retrouver au cœur de ce dernier pour favoriser la résolution de problèmes ou encore la collaboration entre pairs. Les relations entre apprenants et enseignants doivent ainsi être plus horizontales que dans l'éducation traditionnelle.

Des pratiques réflexives

La recherche d'une réflexivité sur ses apprentissages est au cœur des pratiques pédagogiques ouvertes. Celle-ci est particulièrement encouragée lorsqu'il existe une réelle collaboration entre les enseignants et les apprenants. Les modèles basés sur la co-construction des ressources et des pratiques ou reposant sur les *feedbacks* par les pairs sont préconisés pour faciliter la proactivité et la réflexivité des apprenants.

La révision par les pairs

Pour instaurer une culture participative et ouverte, l'examen par les pairs semble essentiel selon Hegarthy (2015). La révisions par les pairs permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage mais aussi l'engagement des apprenants dans les processus éducatifs. Pourtant, les enseignants comme les apprenants peuvent redouter le regard de leurs pairs sur leurs pratiques, inhibant ainsi en partie leur engagement dans une communauté d'apprentissage ouverte (Cocciolo, 2009).

Si les instances internationales, comme l'UNESCO ou encore la Commission Européenne, incitent et encouragent les acteurs éducatifs à mettre en place des initiatives ouvertes à travers le développement des ressources éducatives libres, il n'existe pas encore à ce jour d'une généralisation de ces outils dans l'enseignement supérieur (Blanc *et al.*, 2020). Cependant de récents événements, comme la crise sanitaire liée à la Covid par exemple, peuvent favoriser la démocratisation de ces ressources dans le paysage mondial de l'enseignement supérieur (Huang *et al.*, 2020).

1.3] Le mouvement de l'*Open education* à l'époque contemporaine

Comme nous l'avons vu précédemment, le mouvement d'*Open education* peine à s'imposer dans les universités. Cependant, il tend tout de même à prendre de plus en plus d'importance dans le paysage mondial de l'enseignement supérieur. Ce mouvement s'est particulièrement développé lors de ces cinquante dernières années. C'est pourquoi nous verrons dans cette partie quels sont les phénomènes qui ont participé à donner davantage de crédit au développement de l'éducation ouverte. Puis, nous nous intéresserons aux avantages attendus lorsqu'il est question d'ouverture dans l'éducation, notamment dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous reviendrons sur les critiques mais également sur les limites qui émanent du mouvement.

1.3.1] Une société en perpétuelle évolution

Lors du siècle dernier, la société s'est profondément transformée. La montée en puissance du numérique, voire son omniprésence dans nos vies, a bouleversé nos rapports au temps mais aussi à l'espace (Genin, 2014 ; Heddad, 2021). Dans le même temps, la crise de la COVID a accentué ce phénomène en généralisant massivement le recours au télétravail. En effet, les frontières entre le lieu de travail et la maison apparaissent de plus en plus floues. Les activités historiquement réservées au lieu de travail se déplacent au fur et à mesure dans le contexte privé. Il n'est plus rare de travailler depuis son domicile. En effet, selon l'INSEE², plus d'un salarié sur cinq a télétravaillé au moins un jour par semaine durant l'année 2021. Ils sont presque 10% d'entre eux à confier avoir eu recours au télétravail tous les jours de la semaine. De plus, cette hybridation spatiale et temporelle est également renforcée par la diffusion de nouvelles pratiques en entreprise qui visent à exploser les cadres spatio-temporels tels qu'ils étaient définis par le passé. Ainsi, le monde de l'entreprise essaye désormais de proposer un cadre plus chaleureux (Bohas *et al.*, 2018) dans l'optique de diffuser l'idée que le lieu de travail de l'individu serait sa « seconde maison » (salle de détente, lieu consacré à la sieste, ...).

² Le rapport de l'INSEE est à retrouver ici : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6209490>

Dans le même temps, cette explosion du cadre spatio-temporel entraîne des changements dans la forme mais aussi dans l'organisation du travail. Ainsi, on observe une progression importante de l'entrepreneuriat ces dernières années. Pour certains, la société salariale d'autrefois a laissé place à une société dite « entrepreneuriale » (Pennel, 2017). Cette transition résulte, en partie, d'un changement de perception du statut d'entrepreneur. Ce dernier est désormais présenté comme un moyen d'émancipation accessible à tous. Parfois, les entrepreneurs sont même présentés comme la solution à nombreux problèmes sociétaux (Boutillier & Uzunidis, 2012). De nouveaux lieux, comme les tiers-lieux, se développent de plus en plus dans nos sociétés. Ceux-ci permettent aux travailleurs dits « nomades » de s'arrêter un temps pour y travailler. L'entreprise devient ainsi de plus en plus virtuelle, favorisant ainsi de nouvelles formes de travail, comme le phénomène de « *slashing*³ ». L'économie collaborative, associée au développement du secteur tertiaire, encourage ces nouvelles formes de travail (Friedman, 2014). Cependant, cette tendance à la flexibilisation de la société entraîne avec elle de nouveaux phénomènes : recours à l'externalisation, précarisation des emplois, ...

Certains dénoncent ainsi ces dérives à travers les critiques des phénomènes d'« entreprécariat » (Casilli, 2019), de « travailleurs au robinet » (Méda, 2019) ou encore « d'ubérisation du travail⁴ » (Daugareilh & Fiorentino, 2019). Ces nouvelles formes de travail, entre le salariat et le travail indépendant, favorisent la précarisation (Lebas, 2019) mais aussi la fragmentation du travail en prestations individualisées contribuant ainsi à la montée de l'individualisation dans les relations de travail ou encore au recul des collectifs (Huws, 2014).

En effet, si l'entrepreneuriat ou le recours au « *slashing* » peut être un choix de la part de l'individu, ce n'est pas toujours le cas (Conen & Buschoff, 2021). En outre, cette hybridation salariat-entrepreneuriat est favorisée par la montée en puissance du numérique dans nos sociétés mais également par la diffusion des pratiques d'innovation ouverte qui favorisent la collaboration entre les salariés et les startups (De Vaujany *et al.*, 2019).

De plus, le développement de ces nouvelles formes de travail a renforcé l'individualisation de la société. L'autonomie des individus s'affirme de plus en plus, tout comme la responsabilité

³ Le fait de cumuler plusieurs activités professionnelles

⁴ « L'ubérisation du travail désigne une nouvelle forme de travail située au carrefour du travail indépendant et du salariat » (Daugareilh & Fiorentino, 2019)

qui leur est attribuée dans leur réussite professionnelle. La société semble donc s'individualiser davantage afin d'augmenter sa flexibilité. De Vaujany et ses collaborateurs (2019) montrent ainsi que notre société est « faite de mécanismes qui assemblent et désassemblent au fil des projets » et qui « s'appuie sur des atomes les plus détachables que possible à un contexte : des individus voire des morceaux de temps liées à des individus ». Pourtant, si la société s'individualise, elle n'est pas inévitablement plus individualiste. En effet, il existe toujours un besoin du collectif. Les réponses pour le satisfaire sont pourtant amenées à évoluer pour correspondre à cette nouvelle société : mise en place de coopératives, instauration d'espaces collaboratifs ou encore création de plateformes en ligne.

Ces différents phénomènes ont entraîné des conséquences sur le monde éducatif. Ce dernier doit répondre à de nouveaux défis pour satisfaire cette nouvelle société ainsi que ce nouveau monde du travail. Le premier défi consiste à repenser la forme scolaire actuelle afin qu'elle corresponde davantage à la société dans laquelle nous vivons. Maulini et Perrenoud (2005) définissent la forme scolaire par « la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer ». La numérisation de notre société, ainsi que les phénomènes qu'elle engendre, encouragent les établissements de l'enseignement supérieur à repenser cette forme scolaire en reconsidérant les contenus, les ressources pédagogiques utilisées, les espaces dédiés à l'apprentissage ou encore les différentes interactions entre les acteurs de l'acte éducatif proposé (Céci, 2020). L'individualisation de la société entraîne également une individualisation plus importante dans l'éducation. Les individus sont ainsi plus responsables de leur parcours de formation mais adoptent également une posture plus active dans les processus éducatifs. Cependant, certains auteurs mettent en avant les dérives de cette nouvelle injonction à la responsabilisation de son parcours qui transformerait les individus en « petites forteresses mobiles » (Maillard, 2017). Ainsi, l'échec de leur carrière pourrait leur être entièrement incombé. Les inégalités, autrefois « sociales », deviendraient alors des inégalités davantage « individuelles » (Maillard, 2012).

Dans le même temps, la collaboration et la participation des apprenants sont davantage mises en avant comme peuvent l'attester la démocratisation des classes inversées (Dumont & Berthiaume, 2016) par exemple. Le cadre spatial est également bouleversé puisque la classe n'est plus le seul lieu d'apprentissage. Celui-ci peut prendre place en dehors des

amphithéâtres ; la démocratisation des MOOCs⁵ est ainsi un bon exemple pour illustrer cette explosion du cadre spatial. La temporalité de la formation est également touchée. La vision traditionnelle de l'apprentissage avec une date de rentrée, un rythme d'apprentissage annuel ou encore un temps spécifique consacré à l'apprentissage, semble dépassé. C'est pourquoi, les universités proposent de plus en plus des modules de formation sur quelques semaines ou mois, voire des activités de formation sur quelques jours seulement (ex : les boot camps). De plus, la plus grande importance accordée à la responsabilité des individus dans leur parcours professionnel rabat davantage les cartes entre la formation initiale et continue. La référence à « la formation tout au long de la vie » dans les discours politiques s'est progressivement imposée aujourd'hui en Europe (Verdier, 2008) et contribue à brouiller les frontières entre ces deux activités qui étaient davantage séparées par le passé (Borras & Bosse, 2017). Elle est par ailleurs inscrite dans la loi française depuis 2004, puis réaffirmée à la suite de la promulgation de la loi « *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel* » en 2018. Cette dernière promeut « l'émancipation par le travail et la formation » en renforçant la liberté des individus dans la gestion de leur parcours de formation⁶. Par conséquent, cette liberté s'accompagne d'une responsabilité qui est désormais assumée par l'individu lui-même (Luttringer, 2019). De nouveau, cette récente injonction à la responsabilité peut être critiquée (Boutinet, 2019).

En parallèle, le paradigme de la compétence s'est peu à peu imposé au sein des universités (Zlatkin-Troitschanskaia *et al.*, 2015). En Europe, l'approche par compétence s'est diffusée progressivement à la suite du processus de Bologne (Zahavi & Friedman, 2020). L'objectif était notamment de rapprocher les enjeux éducatifs et économiques, autour d'une articulation entre la formation et l'emploi. Les universités sont amenées désormais à considérer aussi bien les savoirs et les compétences disciplinaires que les compétences dites « génériques » ou encore appelées « *soft-skills* ». Celles-ci font l'objet d'un intérêt grandissant ces dernières années, notamment dans le monde professionnel (Theurelle-Stein & Barth, 2017). Reposant à la fois sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Berthaud, 2017), ces compétences génériques seraient aussi importantes dans le contexte universitaire que professionnel (Chauvigné & Coulet, 2010). Certains soulignent également leur caractère transférable d'un contexte à

⁵ Cette démocratisation est cependant largement critiquable et critiquée. Voir notamment les travaux d'Eléonore Vrillon (2018) à ce sujet.

⁶ Voir LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018

l'autre (Giret, 2016). Ainsi, l'une des promesses du mouvement d'*Open education* est de valoriser et de reconnaître plus finement ces nouvelles compétences qui s'acquièrent et se développent aussi bien dans le contexte formel qu'informel (Simeon-Fayomi *et al.*, 2018).

Enfin le phénomène de massification scolaire, qui a notamment touché l'enseignement supérieur durant la période 1960-2000, s'est accompagnée d'une forte hausse du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur français. Alors qu'ils n'étaient que 310 000 en 1960, ils sont aujourd'hui plus de 2,7 millions. La population estudiantine s'est donc largement démocratisée, au moins d'un point de vue quantitatif. De nouveaux publics, de niveaux plus hétérogènes et d'origines sociales plus variées qu'auparavant, ont ainsi eu accès à l'enseignement supérieur (Pinto, 2008 ; Benhenda & Dufour, 2015). Si nous constatons une démocratisation dans son accès, ce n'est pas le cas si nous nous intéressons à la réussite académique (Brinbaum *et al.*, 2018). En effet, le taux d'abandon ou encore le taux d'échec des étudiants au cours de la première année à l'université restent élevés, et ce notamment pour les enfants issus des couches les plus populaires. A titre d'exemple, en 2016, seuls 41,6% des bacheliers ont réussi leur première année en licence. Par conséquent, presque six étudiants sur dix ont échoué. Si l'échec en première année n'est pas nécessairement synonyme d'un décrochage dans l'enseignement supérieur, la pénalité sur le marché du travail reste forte pour ces éventuels décrocheurs⁷. La difficulté semble donc s'être déplacée de l'accès à l'enseignement supérieur à la réussite dans ce cycle, notamment pour les publics les plus défavorisés. Ainsi, l'ouverture de l'éducation ne pourrait se réduire à son seul accès (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). Comme l'indique le rapport « *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* »⁸ (2014), les universités auraient un intérêt à réfléchir à de nouvelles ressources et pratiques pédagogiques pour que les publics les plus défavorisés réussissent également dans l'enseignement supérieur.

⁷ Voir notamment les travaux développés au sein du CEREQ durant ces vingt dernières années.

⁸ Rapport réalisé à la demande de Mme Bonnafous, directrice générale de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche entre 2012 et 2017.

1.3.2] Les bénéfices attendus de l'ouverture dans l'éducation

La littérature propre à l'*Open education* s'est longtemps intéressée aux bénéfices attendus du mouvement d'ouverture dans l'éducation (Blessinger & Bliss, 2016 ; d'Antoni, 2009 ; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016 ; Hilton III, 2020 ; Lane, 2016 ; Mackintosh *et al.*, 2011 ; Massou *et al.*, 2020).

L'avantage attendu le plus plébiscité concerne la démocratisation de l'éducation. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'ouverture de l'éducation est souvent mise en avant comme une stratégie afin de supprimer les barrières liées à l'accès à l'éducation. Le libre accès aux ressources éducatives pourrait, en partie, répondre au défi de satisfaire un besoin éducatif toujours plus important (Commission Européenne, 2013). Taylor (2007) exprime même l'idée que le mouvement d'*Open education* serait né de la crainte que les modèles éducatifs actuels ne pourraient être en mesure de répondre à plus forte demande dans l'enseignement supérieur. En effet, le développement des ressources éducatives libres permettrait de s'affranchir des contraintes spatiales ou encore temporelles du modèle traditionnel en proposant un cadre plus souple à l'apprenant, notamment à travers la démocratisation de l'apprentissage à distance. Par la même occasion, le développement des ressources éducatives libres aurait également comme objectif, pour les institutions éducatives mais aussi pour les apprenants, de réduire une partie des coûts liés à l'éducation tels que les frais d'inscription ou encore les manuels scolaires (Ikahihifo *et al.* 2017).

Pourtant, l'enseignement ouvert n'est pas en concurrence avec l'enseignement traditionnel. Il est davantage perçu comme un moyen de répondre à de nouveaux besoins que l'enseignement supérieur traditionnel ne serait pas en mesure de satisfaire (Blessinger & Bliss, 2016). Ainsi, en proposant un nouveau cadre éducatif, l'éducation ouverte aurait la capacité de capter un nouveau public tout en répondant, en partie, à la demande croissante mondiale dans l'enseignement supérieur (Blessinger & Anchan, 2015). Dans un monde de plus en plus complexe, incertain et interconnecté, la diversification des systèmes éducatifs semble essentielle pour répondre à un besoin éducatif toujours plus important (Barnett, 2012 ; Kezar, 2014). Selon Mackintosh et ses collaborateurs (2011), les ressources éducatives libres sont mêmes fondamentales puisqu'il n'est plus économiquement viable de continuer à construire de nouvelles universités au vu de l'explosion de la demande mondiale pour l'enseignement

supérieur. Plus récemment, elles ont également pu permettre aux universités de faire face à la crise de la Covid en leur donnant des moyens de développer leur offre de formation à distance afin de continuer les activités d'apprentissage en période de confinement ou encore de réduire les effectifs en présentiel afin de respecter les jauges instaurées dans certains pays, comme la France (Massou *et al.*, 2020).

Le mouvement d'*Open education* s'attache également à promouvoir et faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, dont l'intérêt a grandi à la fin des années 1990 (Field, 2000). La salle de classe n'étant plus considérée comme le seul lieu d'apprentissage (Commission Européenne, 2013), l'éducation ouverte a notamment pour objectif de valoriser davantage les apprentissages non-formels et informels (Hilton III *et al.*, 2014) à travers de nouveaux mécanismes de reconnaissance voire de certification. Cette dernière étant l'une des principales motivations pour les apprenants (Pantò & Comas-Quinn, 2013), le mouvement d'*Open education* s'attache donc à proposer de nouvelles formes d'évaluation et d'accréditation ouvertes mais également gratuites. C'est notamment le cas avec le récent développement des *open-badges*. Pour Hilton III (2020), l'ultime objectif de l'accréditation ouverte serait de proposer des parcours flexibles tout en garantissant la crédibilité des qualifications qui en résulteraient. Ainsi, l'éducation ouverte se positionne sur un modèle d'abondance des connaissances tout en abandonnant un modèle de la rareté des savoirs (McGrath, 2008). Elle place donc l'équité au centre de la réflexion du mouvement, considérant ainsi l'éducation pour tous comme un droit qui s'impose.

C'est pourquoi, de nombreuses organisations internationales s'intéressent désormais aux ressources éducatives libres. C'est notamment le cas de l'UNESCO (2020) qui voit en l'éducation ouverte un moyen d'atteindre l'un des 17 objectifs de développement durable lié à l'accès « d'une éducation équitable, inclusive et de qualité ainsi que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Ce dernier est d'ailleurs particulièrement présent dans le rapport de l'UNESCO et est considéré comme « nécessaire au développement social et personnel, et donc comme un droit de l'homme » (UNESCO, 2020). Enfin, les instances internationales, comme la Commission Européenne (2013), proposent également de soutenir le mouvement d'éducation ouverte pour améliorer l'apprentissage mais aussi le développement des compétences dites du 21^{ème} siècle. Par exemple, celle-ci rappelle que la combinaison de l'apprentissage en présentiel et de l'apprentissage en ligne pourrait accroître

les niveaux motivationnels des apprenants mais aussi augmenter l'efficacité des apprentissages dispensés. L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pourrait également soutenir l'apprentissage tout en améliorant les compétences techniques des individus. Dans le même temps, le recours à la technologie dans les situations d'apprentissage pourrait permettre aux établissements de formation de proposer un apprentissage plus personnalisé et flexible, donc davantage centré sur l'individu (Alamri *et al.*, 2021). Par la même occasion, le recours aux ressources éducatives libres renforcerait la collaboration entre les experts de l'éducation, les concepteurs des programmes éducatifs mais également avec les apprenants eux-mêmes. En effet ces derniers sont, en théorie, invités à produire leurs propres matériels d'enseignement dans une démarche commune, favorisant ainsi le travail d'équipe et la collaboration. C'est un point particulièrement important pour certains puisque cela pourrait préparer les apprenants à de nouvelles formes de travail qui pourraient se répandre à l'avenir sur le marché du travail (Working Group on Education, 2017).

En parallèle, la diffusion du mouvement d'*Open education* permettrait de promouvoir de nouvelles formes d'apprentissages qui seraient davantage adaptées au contexte du 21^{ème} siècle. La progression des ressources éducatives libres au sein des universités pourrait favoriser l'acquisition et le développement de certaines compétences jugées essentielles aujourd'hui, notamment dans le monde du travail, comme celles liées au monde numérique (Leahy & Wilson, 2014). Bien que les plus jeunes générations naissent désormais dans l'ère du numérique, ce n'est pourtant pas une condition suffisante pour que ces nouveaux publics soient compétents à ce sujet. La dernière enquête de l'ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), datée de 2018, montre que plus de 30% des jeunes européens de 13-14 ans ne disposeraient pas du niveau le plus élémentaire en compétences numériques. En parallèle, selon une étude d'Eurostat (2019), le quart des ménages avec les plus faibles revenus ne disposeraient pas d'un accès à un ordinateur et à l'internet à haut débit. Dans un monde toujours plus connecté, et avec une tendance à l'hybridation des formations qui s'est accélérée à la suite de la pandémie, il reste pourtant un travail important pour rendre le numérique plus équitable. C'est pourquoi, de plus en plus de moyens sont donnés en matière d'éducation numérique européenne (*European Education Area*, 2020) afin de soutenir les systèmes éducatifs européens.

Si le développement des ressources éducatives libres permet de mettre l'accent sur certaines nouvelles compétences, les apprenants désirent que ces dernières soient reconnues dans le monde professionnel (Commission Européenne, 2013). Ainsi le monde de l'enseignement, notamment celui dispensé en ligne, doit faire face à de nouveaux défis concernant l'évaluation mais aussi la certification de ces nouvelles compétences pour les rendre crédibles à l'extérieur de leurs établissements. Ces derniers sont incités désormais à intégrer certaines pratiques d'apprentissages numériques au sein leurs plaquettes de diplôme ; mais aussi à trouver de nouveaux outils pour reconnaître les acquis de leurs apprenants dans des contextes non-formels et informels (Gramatakos & Lavau, 2019). C'est pourquoi de plus en plus d'organisations internationales préconisent de nouvelles formes, en particulier numériques, de reconnaissance. Les programmes Erasmus+ et Horizon 2020 ont notamment mis en avant les badges numériques ouverts pour répondre au défi de modernisation auquel l'éducation doit faire face aujourd'hui.

1.3.3] Les critiques et limites du mouvement

Si le mouvement de l'*Open education* a gagné du terrain ces dernières années, l'adoption mondiale des ressources éducatives libres reste tout de même assez faible à ce jour. Les établissements sont encore peu sensibilisés aux questions inhérentes aux ressources éducatives libres. Les politiques institutionnelles visant à promouvoir et valoriser celles-ci sont encore rares (Corral & Pinfield, 2014). Par ailleurs, les enseignants sont parfois réticents à l'idée de les utiliser, estimant que ces ressources ne sont pas des plus pertinentes ou fiables (Cronin, 2019). Ils expriment également des inquiétudes sur l'aspect chronophage de l'utilisation de nouvelles ressources éducatives ou l'instauration de nouvelles pratiques pédagogiques visant à ouvrir l'éducation (Cronin, 2018). En parallèle, les étudiants peuvent également être prudents à l'idée d'utiliser les ressources éducatives libres, notamment celles qui sont basées sur le numérique. En effet, certaines études montrent que la technologie peut être un facteur de distraction, voire de procrastination, lorsqu'elle est utilisée au sein des universités (Slewyn, 2016). Dans une étude menée par Newman et Beetham (2017), un quart des étudiants estimait que les technologies numériques les distraient lorsqu'elles étaient utilisées dans

l'apprentissage. Selon Czerniewicz et Brown (2013), il est donc important de prendre en compte le contexte mais aussi les *habitus* technologiques du public ciblé.

Selon Edwards (2015), la question n'est pas vraiment de savoir à quel degré l'éducation est ouverte, mais plutôt de comprendre quelles formes d'ouverture pourraient être efficaces et pour qui. L'ouverture de l'éducation n'est pas une vertu à elle-seule. Dans le même temps, d'autres auteurs mettent en avant l'idée que l'éducation ouverte ne serait finalement qu'un mirage (Gourlay, 2015) ne permettant pas de réduire les inégalités entre les apprenants. Elle pourrait même, sans que cela découle d'un désir, les soutenir. Des critiques peuvent également être émises sur les nouvelles technologies de l'information et la communication. En effet, certaines études montrent que ces dernières peuvent, certes, encourager certaines formes de participation, mais aussi en empêcher d'autres (Gilliard & Culick, 2016).

Knox (2013) pointe également du doigt le fait que la littérature propre aux ressources éducatives libres se focalise essentiellement sur la suppression des barrières et obstacles à l'accès à l'éducation. Cependant, peu de travaux prennent le temps de considérer comment ces nouvelles formes d'apprentissage, davantage autodirigées, pourraient avoir lieu en l'absence d'un cadre éducatif traditionnel. Par ailleurs, si le mouvement de l'*Open education* prône une émancipation de l'éducation vis-à-vis des contraintes institutionnelles, il semble tout de même revenir vers les organisations traditionnelles afin de produire ou valider les contenus qu'il propose. Paradoxalement, les ressources éducatives libres sont conditionnées au jugement de l'institution traditionnelle afin d'obtenir une certaine légitimité auprès des acteurs concernés.

En parallèle, le mouvement d'ouverture de l'éducation semble prioriser l'apprentissage tout en passant au second plan la pédagogie mais aussi la place de l'enseignant dans celui-ci. Donner une place plus importante à l'individu dans la conception pédagogique pourrait indiquer un certain rejet de la capacité et de l'expertise des enseignants à produire et répandre les apprentissages. Finalement, les ressources éducatives libres mettent davantage l'accent sur les stratégies de diffusion plutôt que sur les stratégies d'apprentissage (Hilton III *et al.*, 2010). En outre, la littérature des ressources éducatives libres semble faire des suppositions quant aux capacités des individus à s'autoréguler dans les processus d'apprentissage. En effet, les partisans des ressources éducatives libres partent du postulat que la capacité des individus à s'autoréguler dans les apprentissages est innée. Certains travaux contestent cette idée en

montrant que cet idéal d'autonomie découle d'une construction sociale (Olssen & Peters, 2005).

Enfin, le mouvement d'*Open education* met la notion d'*empowerment*⁹ au cœur de ses convictions. L'ouverture de l'éducation devrait permettre de combattre les inégalités sociales et économiques liées à l'accès à l'éducation. Pourtant, les ressources éducatives libres sont parfois présentées comme une arme à disposition des universités pour capter un nouveau public étudiant face à la concurrence renforcée au niveau mondial (Knox, 2013). En outre, elles doivent soutenir l'innovation et la productivité, déguisant ainsi peu leurs liens avec la marchandisation actuelle de l'enseignement supérieur (Kabbanji, 2012). N'étant plus seulement des « consommateurs » de l'éducation, les apprenants sont considérés comme des « participants » (Wiley, 2016). Ainsi, la responsabilité de l'apprentissage tend à être entièrement transférée à l'individu, ce qui implique également qu'il doit assumer l'ensemble des conséquences de ses choix. La réussite, ou non, de l'individu lui serait alors intégralement imputable ; occultant ainsi les inégalités sociales ou encore économiques qui pourraient exister. De plus, si le mouvement d'*Open education* met particulièrement en avant la reconnaissance des apprentissages non-formels et informels, il convient de rappeler que celle-ci ne bénéficie pas à tous de manière équitable (Werquin, 2008). En ce sens, de nouveaux outils ont alors émergé dans le paysage éducatif pour ouvrir cette reconnaissance à tous et toutes. C'est notamment le cas de l'*open-badge* qui promet de « déplacer le centre de gravité du pouvoir de la reconnaissance des institutions vers les individus » (Ravet, 2017).

1.4] L'*open-badge* au sein de l'*Open education*

Dans le sillage de la progression, certes toute relative, du mouvement d'*Open education* ; de nombreuses ressources éducatives libres ont vu le jour. Cependant, les projets d'éducation ouverte se sont surtout intéressés aux questions liées à l'accès (création d'universités ouvertes), au contenu (*The Cape Town Open Education Declaration*, 2007) ou encore à la pédagogie (mise en place de MOOCs). Pourtant, et comme nous l'avons vu précédemment,

⁹ « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel » (Bulletin officiel n° 4, 26 janvier 2006).

l'ouverture de l'éducation se mesure également par rapport à d'autres dimensions (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). Ainsi, de nouvelles ressources éducatives libres semblent progresser aujourd'hui dans nos universités pour répondre aux défis posés par ces nouvelles dimensions. L'utilisation plus fréquente des *open-badges* dans l'enseignement supérieur en est un exemple (Wilson *et al.*, 2016). Considérés comme des images numériques dans lesquelles sont enregistrées un certain nombre d'informations, plus communément appelées « métadonnées » (Ravet, 2017), les *open-badges* ont pour vocation de reconnaître certaines compétences, aptitudes ou connaissances que les individus peuvent acquérir tout au long de leur vie (Liyaganawardena *et al.*, 2017 ; Dyjur & Lindstrom, 2017). Cette sous-partie aura donc pour objectif de présenter ce nouvel outil numérique mais aussi sera l'occasion de s'intéresser à l'inscription de celui-ci dans le mouvement d'*Open education*, et notamment de la place qu'il occupe au sein des ressources éducatives libres.

1.4.1] L'innovation derrière l'*open-badge*

Né en 2011 à la suite de la rencontre entre les fondations Mozilla et MacArthur¹⁰, l'*open-badge* avait pour objectif initial de reconnaître les apprentissages informels afin de les valoriser et de les rendre visibles. Après 2015, Mozilla s'est peu à peu désengagé des *open-badges*, transférant ainsi la responsabilité du maintien et du développement des spécifications propres aux *open-badges* au consortium IMS Global à la fin de l'année 2016. Ainsi, depuis 2017, ces artefacts numériques font l'objet « d'un référentiel et d'une certification accordée par IMS Global aux différentes plateformes qui proposent l'émission et la gestion des badges digitaux » (Cieply & Grand, 2019)

Considérés comme des images numériques dans lesquelles sont enregistrées un certain nombre de métadonnées (Ravet, 2017), les *open-badges* ont pour vocation de reconnaître certaines compétences, aptitudes ou connaissances que les individus peuvent acquérir tout au long de leur vie (Liyaganawardena *et al.*, 2017 ; Dyjur & Lindstrom, 2017).

¹⁰ Fondation philanthropique américaine fondée en 1975 qui encourage notamment la culture de l'apprentissage connecté et partagé (Mozilla Foundation, 2012)



Figure 3 : Quelques exemples d'open badges développés en Normandie

D'un point plus technique, les *open-badges* appartiennent à la classe des *verifiable claims* qui sont définis comme « *a qualification, achievement, quality, or piece of information about an entity's background such as a name, government ID, payment provider, home address, or university degree* »¹¹. Ces outils présentent l'avantage de fournir des informations vérifiables mais surtout infalsifiables. Ainsi, une modification du contenu de l'*open-badge* par une tierce partie aurait alors pour conséquence l'invalidité de celui-ci.

Au sein de l'*open-badge* sont encapsulées des métadonnées qui sont réparties en deux parties bien distinctes : « le moule » et « l'assertion ». Au sein du « moule », il est possible d'obtenir des informations concernant principalement :

- Le nom de l'émetteur de l'*open-badge*
- Le nom attribué à l'*open-badge*
- La description affectée à l'*open-badge*
- Les critères pour obtenir l'*open-badge*

Cependant, d'autres informations sont disponibles au sein de « l'assertion ». Celles-ci vont principalement concerner :

- Le récepteur de l'*open-badge*
- La date à laquelle l'*open-badge* a été décerné mais aussi la durée de validité si elle existe
- Les preuves qui peuvent être adossées à l'*open-badge* pour justifier son attribution

¹¹ W3C Working Group Note (24 septembre 2019)

Le « moule » de l'*open-badge* est donc fixe et sera partagé par tous ses récepteurs. En revanche, les renseignements liés à « l'assertion » vont varier d'un récepteur à l'autre. Ainsi, chaque *open-badge* est unique et propre à son récepteur.

Également, une avancée significative a été réalisée avec l'intégration de la fonctionnalité d'endossement à la sortie du standard « *open-badge 2.0* ». Nous pouvons distinguer plusieurs formes et échelles d'endossement :

- l'émetteur est endossé,
- l'*open-badge* de l'émetteur est endossé,
- l'*open-badge* du récepteur est endossé.

Dans sa première forme, un tiers peut endosser l'émetteur de l'*open-badge* afin de rendre visible sa confiance aux autres tiers. Dans sa seconde forme, l'endossement permet aux tiers de reconnaître la valeur du badge numérique qui peut être décerné par l'émetteur. Enfin, dans sa dernière forme, l'endossement permet d'attester et de valider ce qui est effectivement reconnu au récepteur à travers l'*open-badge*. Si les deux premières formes d'endossement pourraient accroître la valeur extrinsèque d'un *open-badge*, sa troisième forme permettrait quant à elle de renforcer la crédibilité de celui-ci.

Une fois obtenus, les *open-badges* peuvent être ensuite stockés dans ce qu'il est appelé des « *backpacks* » ou encore des « sacs à badges ». Ces derniers¹², permettent aux utilisateurs d'avoir un contrôle total sur leurs réalisations en leur permettant de gérer, organiser et d'afficher leurs badges au même endroit. Ils peuvent ensuite décider, ou non, de les afficher et de les diffuser sur leurs différents réseaux sociaux. Les « sacs à badges » présentent alors l'avantage pour l'individu de centraliser l'ensemble de ses *open-badges* sur une même plateforme mais aussi d'en assurer la portabilité. Pour les tiers, ces derniers permettent de vérifier l'authenticité de l'outil.

Si de nombreuses universités américaines (Harvard, Purdue, California Irvine, Université du Wisconsin, ...) ont mis en place leurs propres *open-badges*, la progression de cet outil digital reste globalement plus mesurée en Europe. Toutefois, le mouvement semble s'accélérer, notamment au sein des universités européennes francophones, comme le montrent les

¹² Par exemple : Open Badge Passport, Badgr, Badgecraft, ...

initiatives de l'université de Normandie (Cieply & Grand, 2019), de Mons (De Lièvre *et al.*, 2017), de Bordeaux¹³ ou encore de Nantes¹⁴.

Reposant sur un standard ouvert et une technologie ouverte, les *open-badges* sont alors souvent assimilés au mouvement d'*Open education* (Hilton III, 2020). C'est pourquoi nous verrons dans la prochaine sous-partie comment l'*open-badge* pourrait répondre aux défis posés par l'éducation ouverte en reprenant les différentes typologies précédemment développées.

1.4.2] Un outil qui s'inscrit dans le mouvement de l'*Open education* ?

A l'aide du cadre théorique précédemment développé (Blessinger & Bliss, 2016 ; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016 ; Hegarthy, 2015), cette sous-partie permettra de comprendre la place de l'*open badge* dans le mouvement de l'*Open education*. Elle sera également l'occasion d'appréhender dans quelle mesure l'outil s'inscrit dans le spectre des ressources éducatives libres.

Typologie de Blessinger et Bliss (2016)

L'*open-badge* semble avoir les atouts pour être en adéquation avec les différentes dimensions qui sont exposées dans la typologie de Blessinger et Bliss (2016). Ainsi, ce nouvel objet digital a la capacité de dépasser le cadre spatial de l'éducation traditionnelle puisqu'il ne limite pas l'apprenant à un emplacement géographique particulier. Par ailleurs, l'*open-badge* est également en adéquation avec la dimension temporelle de l'*Open education* puisqu'il peut soutenir les apprentissages, notamment asynchrones (Buchem & Borrás Gêné, 2020). Enfin, l'outil est aussi en mesure de respecter les préceptes de la dimension de processus puisque les acteurs qui encouragent une diffusion plus large des *open-badges* recommandent par la

¹³ Voir : <https://www.u-bordeaux.fr/formation/enrichir-et-valoriser-son-parcours/open-badges>

¹⁴ Voir : <https://www.univ-nantes.fr/etudier-se-former/enrichir-son-parcours/les-open-badges-de-luniversite-de-nantes-pour-valoriser-vos-competences>

même occasion les situations de co-construction de l’outil (Cieply & Grand, 2019 ; O’Connor & McQuigge, 2013).

Typologie de Inamorato dos Santos et al. (2016)

L’intérêt des *open-badges* dans le mouvement de l’éducation ouverte peut également s’appréhender à travers la typologie développée par Inamorato dos Santos et ses collaborateurs (2016). C’est pourquoi le tableau ci-dessous (tableau 1) récapitule l’intérêt d’un tel outil dans les dimensions fondamentales de l’éducation ouverte qui sont présentées dans le rapport *OpenEdu*.

Tableau 1¹⁵ : Intérêt de l’open-badge pour les dimensions fondamentales de l’Open education

Accès	Contenu	Pédagogie	Reconnaissance	Collaboration	Recherche
Orange	Orange	Vert	Vert	Orange	Rouge

Si l’*open-badge* n’a aucun intérêt dans la dimension qui concerne la recherche, il pourrait cependant atteindre son plein potentiel dans les dimensions concernant la pédagogie mais aussi la reconnaissance. En effet, la littérature scientifique propre aux badges numériques ouverts s’intéresse essentiellement à ces deux aspects (Carey & Stefaniak, 2018 ; Cheng *et al.*, 2018 ; Gibson *et al.*, 2015 ; Iwata *et al.*, 2017 ; Newby & Cheng, 2020 ; De Lièvre *et al.*, 2017).

Ainsi, en tant qu’outil pédagogique, l’*open-badge* pourrait diversifier les systèmes d’évaluation plus traditionnels tout en fournissant un soutien pédagogique plus efficace pour l’apprentissage (Ahn *et al.*, 2014). En effet, l’*open-badge* pourrait être utilisé pour séquencer les apprentissages permettant ainsi l’évaluation tout au long des étapes d’apprentissage de l’apprenant. Par le biais des *open-badges*, les apprenants pourraient ainsi prendre connaissance de ce qu’ils ont accompli et prendre conscience de ce qui leur reste à accomplir. Dans le même temps, l’*open-badge* permettrait de faire prendre conscience à l’apprenant de ses forces mais également de ses faiblesses afin que celui-ci puisse identifier ses axes d’amélioration (Besser & Newby, 2019 ; O’Byrne *et al.*, 2015). Enfin, en qualité d’outil

¹⁵ La couleur verte indique un fort intérêt pour la dimension ; la couleur orange indique un intérêt partiel ; la couleur rouge indique l’absence d’intérêt.

pédagogique, la possibilité d'obtenir des *open-badges* entraînerait des conséquences sur la motivation des apprenants. C'est pourquoi les premiers travaux scientifiques se sont cristallisés autour de cette relation supposée entre l'*open-badge* et la motivation des apprenants (Abramovich *et al.*, 2013 ; Kwon *et al.*, 2015 ; Mah, 2016). En tant qu'outil pédagogique, le badge numérique ouvert placerait donc l'individu au cœur de l'apprentissage en le responsabilisant davantage tout en l'impliquant dans toutes les étapes du processus éducatif.

Par ailleurs, l'*open-badge* pourrait également être intéressant en tant qu'objet de reconnaissance. En effet, les badges numériques ouverts permettraient une valorisation plus fine des apprentissages de l'individu (West & Randall, 2016). Ils pourraient venir, en complément de d'autres titres de compétences (diplômes, relevés de notes, ...), délivrer des informations plus précises sur le parcours ou sur les compétences réellement acquises par les apprenants tout au long de leur cursus. Par son système d'incrémentation de métadonnées, les *open-badges* pourraient permettre aux individus de mieux communiquer à l'extérieur sur ce qu'ils savent faire et ce qu'ils peuvent faire. Ce nouvel outil numérique aurait donc le pouvoir de rendre les diplômes moins opaques. Dans le même temps, l'enseignement supérieur pourrait se saisir des badges numériques ouverts comme d'une solution pour mieux reconnaître les compétences génériques, essentielles à la réussite académique mais aussi professionnelle des individus (Ricchiardi & Emanuel, 2018), qui s'acquièrent aussi bien dans le contexte formel qu'informel (Simeon-Fayomi *et al.*, 2018). Ainsi, l'ouverture de la reconnaissance par le biais des *open-badges* pourrait impliquer une meilleure prise en considération des singularités des parcours des apprenants. En effet, celle-ci favoriserait et construirait de nouveaux ponts entre l'éducation informelle et l'éducation formelle (Ravet, 2017).

Également, même si l'intérêt semble plus mitigé, l'*open-badge* pourrait aussi soutenir les dimensions liées à l'accès, au contenu ainsi qu'à la collaboration. En effet, il pourrait faciliter l'accès à l'éducation en proposant de nouveaux mécanismes ouverts et gratuits de reconnaissance, voire de certification s'il est utilisé dans cette optique. Cependant, cet accès semble relatif puisque l'appropriation de tout outil digital nécessite des compétences qui sont inégalement réparties entre les différents groupes sociaux (Vrillon, 2018). Par ailleurs, reposant sur un standard ouvert, l'outil semble respecter les 4R de Wiley (2013) : réutilisable,

révisable, remixable et redistribuable. Cependant, dans la réalité, les plateformes d'*open-badges* demandent un abonnement afin de créer ses propres badges numériques ouverts¹⁶. L'ouverture est donc ici toute relative puisqu'il existe une barrière tarifaire à l'entrée. Enfin, l'*open-badge* pourrait renforcer la collaboration entre les différentes parties prenantes. En effet, les situations de co-construction et de co-développement de l'outil sont ainsi recommandées (Carey & Stefaniak, 2018). Cependant, la collaboration au sens d'Inamorato dos Santos et de ses collaborateurs (2016) pouvait également se manifester par la reconnaissance de certificats ou de titres délivrés par des institutions tierces. Sur ce point, les *open-badges* ont encore un long chemin à parcourir. En effet, si ces derniers se diffusent toujours plus d'année en année, ils restent encore largement méconnus du grand public, notamment au sein des employeurs (Gallagher, 2018).

Typologie de Hegarthy (2015)

Les *open-badges* semblent, du moins en partie, ainsi pouvoir respecter les préceptes du mouvement d'éducation ouverte. En parallèle, ils auraient une place de choix au sein des ressources éducatives libres si l'on se réfère aux huit attributs de la typologie d'Hegarthy (2015). Le tableau ci-dessous (tableau 2) montre la capacité de l'outil à respecter ces différents attributs et donc son éventuel potentiel dans le soutien à la pédagogie ouverte :

Tableau 2¹⁷ : Capacité de l'open badge à respecter les huit attributs développés par Hegarthy (2015)

Technologies participatives	L'ouverture d'esprit et la confiance	L'innovation et la créativité	Le partage des ressources et des idées
Les communautés connectées	L'initiative des apprenants	Des pratiques réflexives	La révision par les pairs

¹⁶ Exemple avec le cas d'*Open Badge Factory* : <https://openbadgefactory.com/fr/tarifs/>

¹⁷ La couleur verte indique une forte adéquation avec l'attribut ; la couleur orange indique une adéquation partielle avec l'attribut.

Comme le montre le tableau 2, l'*open-badge* semble avoir un réel intérêt dans le cadre d'un soutien à la pédagogie ouverte. En effet, l'ensemble des attributs développé par Hegarty (2015) est respecté. Malgré tout, et comme nous l'avons précédemment montré, l'ouverture au niveau de son accès et de son contenu¹⁸ n'est que partiellement respectée. En effet, une barrière technologique mais aussi tarifaire¹⁹ pourraient subsister, réduisant ainsi le degré d'ouverture de cet outil digital.

Cependant, celui-ci semble être en forte adéquation avec les autres attributs développés de cette typologie. En effet, l'outil a la capacité de considérer plus finement les besoins des apprenants afin de proposer un apprentissage plus personnalisé (Besser & Newby, 2019). La diffusion de l'*open-badge* en dehors de la sphère où il a été conçu est facilité puisque l'outil est basé sur un standard ouvert. De plus la fonctionnalité d'endossement, qui a été ajouté à l'outil lors de sa dernière version, renforce d'autant plus le partage des ressources et des idées autour des *open-badges*.

En plus de favoriser le partage et la collaboration dans l'environnement d'apprentissage (Cieply & Grand, 2019), l'*open-badge* semble pouvoir rapprocher mais surtout connecter les différentes communautés entre-elles. En effet, la plupart des plateformes d'*open-badges* proposent à leurs utilisateurs la possibilité de rendre visible leurs badges numériques ouverts à l'ensemble de la communauté afin de faciliter la prise de contact mais aussi les liens entre les différents individus. Pour certains, une « communauté vivante » (Ravet, 2017) autour des *open-badges* existerait même.

Par ailleurs, cet outil digital peut encourager l'initiative et la proactivité des apprenants dans le processus d'apprentissage (Randall *et al.*, 2013). L'objectif étant de mettre l'individu au cœur des processus éducatifs mais aussi de proposer un cadre où les relations entre les apprenants et leurs enseignants seraient davantage « verticales » (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). Par la même occasion, le potentiel qu'offre l'*open-badge* à générer des échanges entre les pairs mais également à créer des opportunités de feedback (O'Byrne *et al.*, 2015) renforce la proactivité mais aussi la réflexivité des apprenants. Enfin, la mise en place de badges numériques ouverts pourrait faciliter les situations de révision par les pairs (Jovanovic &

¹⁸ L'accès et le contenu se retrouvent dans l'attribut « Technologies participatives ».

¹⁹ Dans la création des badges numériques ouverts, et non pour leur détention.

Devedžić, 2015). Ainsi, selon Hegarthy (2015), il y aurait une amélioration de la qualité de l'apprentissage mais aussi de l'engagement des individus dans les processus éducatifs.

Chapitre 2. L'*open-badge* : un outil au service de la pédagogie dans l'enseignement supérieur ?

Comme nous l'avons vu précédemment, notamment à travers la typologie développée par Inamorato dos Santos et ses collaborateurs (2016), l'*open-badge* semble avoir un intérêt d'un point de vue pédagogique. L'objectif de ce second chapitre est donc de passer en revue les différents avantages pédagogiques qui pourraient résulter d'un développement des *open-badges* dans l'enseignement supérieur.

Les premiers travaux sur les badges numériques ouverts ont principalement porté sur la dimension pédagogique et se sont particulièrement cristallisés autour d'une relation supposée entre l'outil et la motivation des apprenants (Abramovich *et al.*, 2013 ; Elliott *et al.*, 2014 ; Kwon *et al.*, 2015 ; O'Byrne *et al.*, 2015). Ainsi, dans un premier temps, nous prendrons en considération les différentes théories de la motivation qui pourraient soutenir l'idée que les *open-badges* ont un intérêt pour motiver les apprenants dans l'enseignement supérieur, puis nous nous intéresserons aux expérimentations menées dans ce contexte-ci. Par la suite, d'autres travaux se sont concentrés sur d'autres aspects pédagogiques. Ainsi, les capacités de l'outil à soutenir l'apprentissage (Ahn *et al.*, 2014), à le séquencer (Fanfarelli *et al.*, 2015), ou encore à offrir un retour d'informations aux apprenants (Besser & Newby, 2019) seront discutées au cours de ce chapitre, notamment à travers le concept d'évaluation formative et partagée (Hamodi *et al.*, 2017 ; Menéndez *et al.*, 2019). Par la même occasion, nous reviendrons également sur les critiques qui sont émises à l'encontre de cet objet digital. Notamment, pour certains auteurs (Sullivan, 2013 ; Resnick, 2012), sur son potentiel à atomiser et décontextualiser l'apprentissage ou encore sur sa capacité à transformer l'acquisition de compétences et connaissances en un produit consommable, annihilant ainsi en partie le processus de développement des individus.

2.1] Des *open-badges* pour soutenir la motivation des apprenants ?

Les débats autour de la motivation scolaire ont toujours eu une place importante dans la littérature scientifique (Cosnefroy & Fenouillet, 2009 ; Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Il n'est donc pas surprenant que les premiers travaux scientifiques sur les *open-badges* se soient cristallisés autour de ces enjeux motivationnels. Cette sous-partie permettra de recenser les principales théories de la motivation dans le champ de l'éducation pour comprendre comment les *open-badges* pourraient soutenir les niveaux motivationnels des apprenants de l'enseignement supérieur. Également, il sera l'occasion de revenir sur les différentes expérimentations qui ont été menées, notamment aux États-Unis, pour interpréter le rôle qu'a pu avoir l'*open-badge* dans la motivation des individus concernés.

2.1.1] La hiérarchisation des besoins selon Maslow

Abraham Maslow, psychologue américain, a proposé une première approche de sa théorie sur la hiérarchisation des besoins dans les années 1940. Pourtant, le modèle le plus abouti de sa théorie pour comprendre la motivation humaine est paru que lors de ses derniers écrits à la fin des années 1960²⁰. Ainsi, Maslow a proposé une hiérarchie des besoins humains, régulièrement illustrée par une pyramide, qu'il a regroupé dans cinq groupes distincts. Le premier d'entre eux rassemble les différents besoins physiologiques de l'Homme tels que la faim, la soif ou encore le sommeil. Le second groupe mobilise les besoins liés à la sécurité, comme la nécessité d'avoir un environnement stable et prévisible. La troisième catégorie regroupe les besoins d'appartenance qui renvoient notamment au fait d'être intégré et apprécié. Ils sont suivis par les besoins d'estime qui relèvent de la confiance et du respect de soi, ou encore de la reconnaissance par ses pairs. Enfin, le dernier besoin est celui de l'accomplissement de soi²¹. Celui-ci renvoie notamment au développement de son plein potentiel.

²⁰ Voir notamment Maslow (1968) ou encore la seconde édition de son ouvrage intitulé « *Motivation and personality* » (1970).

²¹ Également appelé « actualisation de soi » ou « auto-actualisation ».

Comme indiqué par Maslow, chacun de ces besoins résultent d'une défaillance à laquelle les individus tentent de répondre. Par ailleurs, ces derniers ne peuvent satisfaire des besoins d'un niveau supérieur tant que les besoins d'un niveau inférieur ne sont pas comblés (voir figure 4).

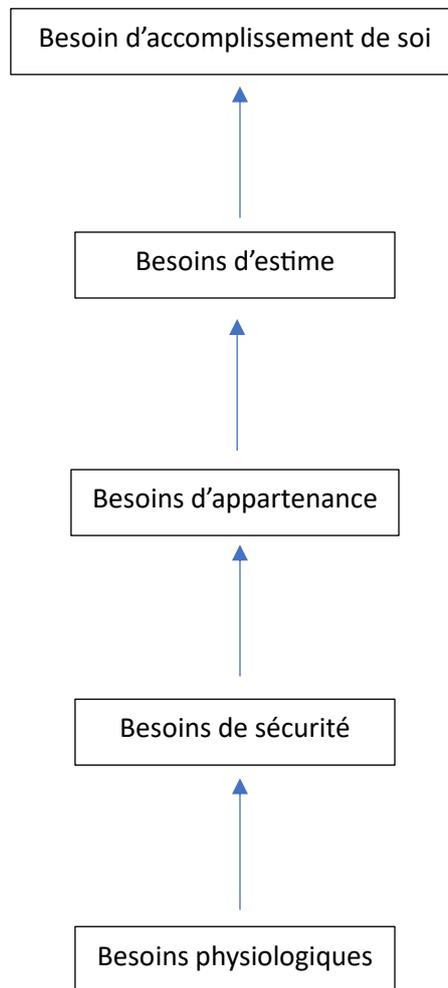


Figure 4 : Hiérarchisation des besoins selon Maslow

Les *open-badges* pourraient ainsi trouver leur place dans la théorie développée par Maslow. Ces nouveaux artefacts digitaux pourraient combler une partie des besoins d'appartenance, d'estime, voire d'accomplissement de soi. La capacité de l'outil à fédérer des communautés autour de lui²² pourrait renforcer l'intégration des individus dans des cercles qui partagent

²² A travers notamment la fonction de cartographie sur certaines plateformes d'*open-badges*, comme *Open Badge Passport*

certaines de leurs aspirations, valeurs ou encore compétences. Le badge numérique ouvert aurait donc l'avantage de connecter les individus entre eux.

Dans le même temps, la reconnaissance qu'offre l'outil pourrait satisfaire, en partie, le besoin d'estime. En effet, et comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, l'*open-badge* est préconisé par différents acteurs et institutions publiques pour sa capacité à reconnaître certaines compétences, aspirations, motivations ou encore savoirs qui pourraient échapper au modèle traditionnel de la reconnaissance et de la certification. Une reconnaissance par les *open-badges* pourrait alors augmenter la confiance des individus pour eux-mêmes mais aussi renforcer la considération d'autrui pour celui qui détient ces objets numériques. La hiérarchisation des besoins selon Maslow pourrait donc être un cadre pertinent pour évaluer de l'intérêt, ou non, des badges numériques ouverts dans le système de l'enseignement supérieur.

Cependant, il convient de rappeler que cette théorie n'est pas dépourvue de critiques. En effet, Vallerand et Pelletier (1993) montrent que la théorie de Maslow reposerait sur des observations arbitraires d'individus dits « auto-actualisés ». De plus, si par définition ces individus sont rares, il apparaît alors difficile de reproduire cette observation. La principale limite de cette théorie repose donc sur sa faible potentialité scientifique, la rendant difficilement vérifiable sur le plan empirique. Cependant, cette hiérarchisation des besoins a pourtant été le fondement de nombreuses théories autour de la motivation et du comportement humain par la suite (Lambert-Le Mener, 2012). C'est notamment le cas avec la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan.

2.1.2] La théorie de l'autodétermination par Deci et Ryan

Contrairement à d'autres théories de la motivation, celle de l'autodétermination s'intéresse davantage à la forme de la motivation, plus qu'à sa quantité. Ainsi, la théorie développée par Deci et Ryan distingue plusieurs formes de motivation se situant sur un continuum. Elle s'appuie²³ notamment sur le postulat que tout comportement humain se doit de répondre à l'un des trois besoins fondamentaux : celui de l'autonomie, celui de la compétence, et enfin

²³ Notamment sur les travaux développés par Maslow

celui de l'appartenance sociale. Ces derniers seraient fondamentaux dans le désir de l'individu à se développer (Deci & Ryan, 1985).

Le besoin d'autonomie fait référence à la possibilité, ou non, de l'individu à agir au sein de son environnement mais aussi à faire ses propres choix, sans éventuelles contraintes. Le besoin de compétence renvoie à l'idée que l'individu produit des actions qui entraîneraient des conséquences dans son environnement. Enfin, le besoin d'appartenance est lié à la perception de l'individu de sa propre intégration auprès de ses pairs ainsi qu'au besoin d'entretenir avec eux des relations satisfaisantes. Ainsi, tout individu chercherait à répondre à ces trois besoins psychologiques²⁴ à travers chacune de ses actions ou de ses comportements. Sa motivation personnelle fluctuerait alors en fonction de la possibilité pour lui de combler ses besoins au sein même de son environnement (Guay *et al.*, 2000).

Ainsi, les formes de motivation les plus positives seraient possibles lorsque l'environnement de l'individu répond à ses besoins. A l'inverse, un environnement qui compromettrait la poursuite de l'individu à combler ses besoins aurait alors un impact sur la forme de motivation retenue. Par exemple, les récompenses comme les punitions desserviraient les formes les plus positives de la motivation des individus (Deci & Ryan, 2008). La théorie de l'autodétermination se base donc sur l'interaction entre les individus et leur environnement (Deci & Ryan, 2010 ; Lafreniere *et al.*, 2009). L'environnement peut alors soutenir la quête de l'individu à combler ses besoins fondamentaux, ou au contraire l'entraver dans sa poursuite à les satisfaire.

Dans leur premier modèle, développé dans les années 1980, Deci et Ryan ne différenciaient que deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première forme correspondait au plaisir mais aussi à l'intérêt que trouveraient les individus à réaliser leur comportement. La seconde forme, quant à elle, se reposerait davantage sur la poursuite du comportement pour des raisons qui seraient externes, comme la recherche d'une récompense ou encore l'évitement d'une éventuelle sanction. Plus tard, Deci et Ryan (2002) ont ajouté un troisième type à leur modèle théorique : l'amotivation. Ces trois différents types de motivation s'organisent alors selon un continuum qui permet, en fonction du degré d'autodétermination, de faire ressortir six formes spécifiques de motivation.

²⁴ Notons que l'interprétation de ces besoins est propre à chaque individu et relève donc d'une interprétation subjective.

La motivation intrinsèque

Présentée comme la forme disposant du plus haut niveau d'autodétermination, la motivation intrinsèque renvoie et trouve sa source dans le plaisir ou encore l'intérêt qu'aurait l'individu à réaliser une action (Deci & Ryan, 2002). Elle est associée au sentiment d'autonomie ; l'individu se sent alors parfaitement libre de s'engager dans l'activité ou dans le comportement visé. Ce dernier n'est alors pas conditionné à la présence d'éventuelles récompenses ou sanctions. Il relèverait ainsi de forces internes qui ne chercheraient qu'à satisfaire les trois besoins fondamentaux. Par exemple, appliqué au contexte de l'enseignement, nous pouvons retrouver des comportements intrinsèquement motivés chez des individus qui s'engagent dans une formation pour le seul plaisir qui en découle d'apprendre ou encore pour la satisfaction éprouvée lors de la rencontre et des échanges avec leurs pairs. Si Deci et Ryan ne font aucune différence de forme au sein même de la motivation intrinsèque, d'autres la déclinent en plusieurs sous-catégories. C'est notamment le cas de Vallerand (1997) qui fait la distinction entre la motivation intrinsèque qui pourrait relever de la connaissance (ex : le seul plaisir à apprendre de nouvelles choses), de la stimulation (ex : le plaisir à ressentir certaines sensations liées à la réalisation de l'activité) ou encore de l'accomplissement (ex : le plaisir à relever un défi).

Ainsi, la notion de motivation intrinsèque développée par Deci et Ryan comporte des similitudes avec le concept de *flow* (Csikszentmihályi, 1975). S'il est davantage utilisé en psychologie, le *flow* peut être interprété comme « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (Demontrond & Gaudreau, 2008). L'individu s'engagerait alors dans une activité sans avoir l'impression de réaliser un effort, voire sans s'en rendre réellement compte. Le *flow* trouverait donc sa fin dans l'activité elle-même, n'exigeant ainsi aucune finalité ou coercition externe.

La motivation extrinsèque

Le second construit motivationnel de la théorie de Deci et Ryan est la motivation extrinsèque. Cette dernière se décline en quatre formes distinctes : la régulation intégrée, la régulation identifiée, la régulation introjectée, et enfin la régulation externe (Deci & Ryan, 1985). Celles-ci se caractérisent en fonction du niveau d'autodétermination. Si les deux premières formes

sont plutôt liées à des motifs internes d'engagement, les deux dernières sont davantage assimilées à des motifs externes d'engagement. L'individu ne recherche plus ici le plaisir qui résulte de l'accomplissement de la tâche. Son comportement est ainsi davantage un moyen pour atteindre une fin (Lambert-Mener, 2012). La motivation extrinsèque se situe donc sur des niveaux d'autodétermination plus faibles par rapport à la motivation intrinsèque puisque la poursuite de l'activité est faite dans une visée plus instrumentale (Vallerand *et al.*, 1993).

La motivation extrinsèque avec régulation intégrée est la forme de la motivation extrinsèque qui dispose des plus hauts niveaux d'autodétermination et d'autonomie (Deci & Ryan, 2008). L'individu décide de s'engager dans l'activité puisqu'il accorde une importance à celle-ci. Le plaisir issu de la tâche est ici remplacé par l'importance accordée à l'activité. Il existe donc une conformité entre les motifs internes de l'individu et l'activité qu'il réalise. Si elle n'apparaît pas déplaisante aux yeux de l'individu, ce dernier ne s'engage pas pour la satisfaction qu'elle lui procure mais bien parce qu'elle est en adéquation avec ses convictions personnelles (Guay *et al.*, 2010). Cette forme de la motivation extrinsèque fait donc intervenir les valeurs, buts ou encore besoins qui définissent l'individu dans l'exécution de la tâche.

La seconde forme, la motivation avec régulation identifiée, est également une forme qui dispose d'un haut niveau d'autodétermination et d'autonomie. Une nouvelle fois, l'individu s'engage dans l'activité car il accorde une importance à celle-ci (Ryan & Deci, 2000). Cependant, elle se distingue de la motivation avec régulation intégrée puisque qu'ici le comportement de l'individu n'est pas intégré dans son système de valeurs (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). L'individu valorise l'activité ou ledit comportement, mais n'est pas à la recherche d'un quelconque plaisir (Guay *et al.*, 2010). Par exemple, un étudiant va réaliser des exercices supplémentaires, alors que cette activité ne lui procure pas nécessairement du plaisir, car il estime que c'est quelque chose d'important pour être plus performant lors des examens, et donc ainsi avoir plus de chance d'exercer le métier qu'il souhaite. Cependant, ce comportement reste autodéterminé car il est à l'initiative de l'individu lui-même et ne résulte donc pas d'une pression extérieure.

La troisième forme, la motivation extrinsèque avec régulation introjectée, renvoie davantage à des motifs externes d'engagement. Cette forme est plutôt contrôlée, et non plus autonome comme les deux formes précédentes. Si l'individu commence à ce stade à intérioriser les raisons qui conduisent à son comportement ou à la poursuite de l'activité ; son choix n'est pas

pour autant complètement libre. Ainsi, celui-ci serait motivé et influencé par l'existence de facteurs externes (Deci et Ryan, 2002). Le choix ne serait alors plus autodéterminé mais relèverait de l'influence de facteurs environnementaux qui auraient un impact sur la satisfaction des trois besoins fondamentaux (Jézégou, 2015). L'individu chercherait donc à éviter « des pressions internes -ou émotions- négatives, telle que l'ennui, la culpabilité, la honte ou l'anxiété » (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Par exemple, un étudiant qui persévérerait dans ses études de peur de décevoir ses parents présenterait une motivation extrinsèque avec régulation introjectée.

Enfin, la motivation extrinsèque avec régulation externe est la dernière forme qui se situe sur le continuum de la motivation extrinsèque. Elle est la forme la moins autodéterminée des quatre formes de motivation issues de la motivation extrinsèque. L'individu agit en fonction d'une possible récompense ou au contraire pour éviter une éventuelle sanction (Ryan & Deci, 2000). Ainsi, le comportement poursuivi n'est lié qu'à la présence de ces facteurs externes mais surtout à leurs conséquences, négatives comme positives, pour l'individu. L'engagement s'atténue progressivement à la disparition de ces facteurs externes (Ryan & Deci, 2007).

L'amotivation

Enfin, Deci et Ryan ont ajouté un dernier construit motivationnel, se situant à l'extrémité de leur continuum : l'amotivation. Ce dernier type de motivation renvoie à une absence totale d'autorégulation ou encore de régulation du comportement. Celui-ci n'est alors ni motivé intrinsèquement, ni motivé extrinsèquement. Plus qu'une forme particulière de la motivation, c'est ici son absence qui est mise en lumière. Selon Lambert-Le Mener (2012), les « individus dans cet état perçoivent leur comportement comme relevant de forces externes, hors de contrôle, indépendant de leur volonté » et vont jusqu'à s'interroger de la poursuite, ou non, de ce comportement (Deci & Ryan, 2002 ; Vallerand *et al.*, 1993). Ce stade est atteint lorsque l'individu n'arrive plus à faire le rapprochement entre son comportement et les résultats qui découlent de celui-ci (Dupont *et al.*, 2010).

Plusieurs explications peuvent être mises en avant pour comprendre l'émergence de l'amotivation. La première renvoie à la résignation que peut éprouver l'individu dû à l'impossibilité pour ce dernier d'atteindre les résultats souhaités (Abramson *et al.* 1978). La

seconde correspond à l'absence de valeur donnée à l'activité ou au comportement adopté, ni même aux conséquences qui en résultent (Deci et Ryan, 2008 ; Guay *et al.*, 2000). Enfin, la troisième explication est le fait que l'individu peut se sentir incompetent par rapport à l'activité à effectuer ou au comportement à adopter. Cette dernière explication rejoindrait la théorie du sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura (2003).

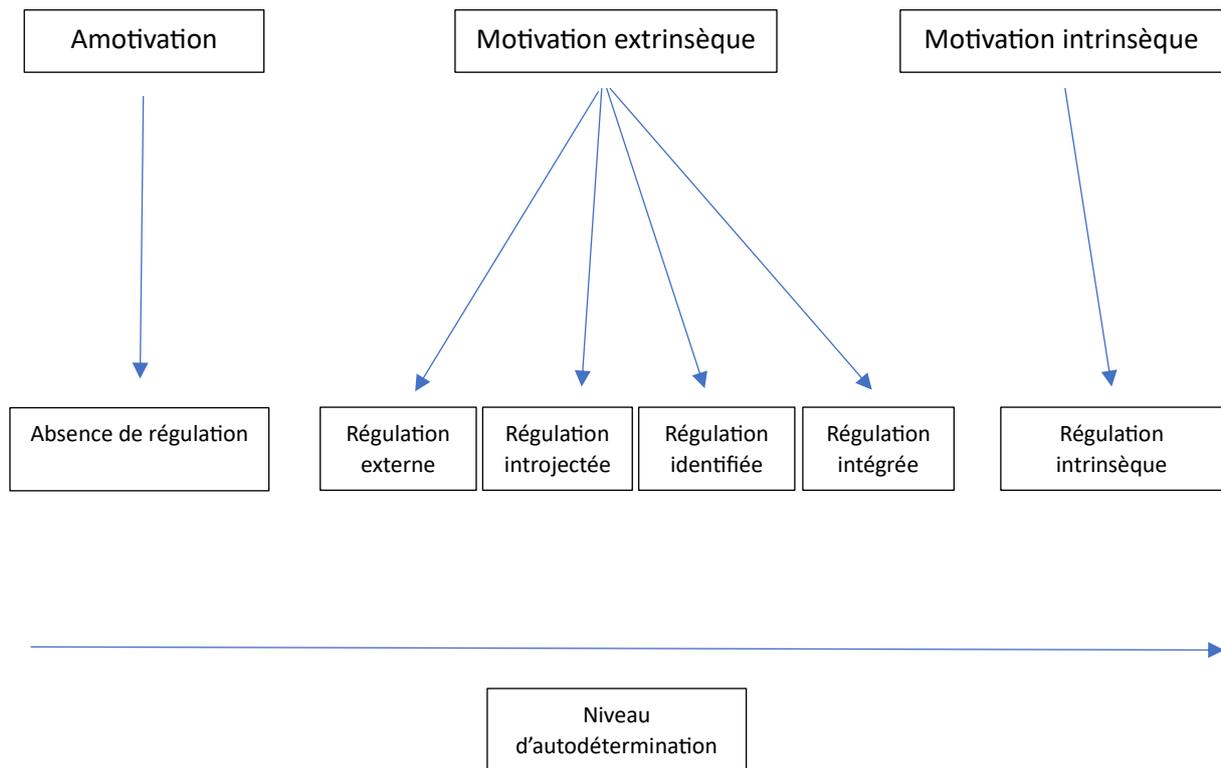


Figure 5: Théorie de l'autodétermination & continuum de la motivation selon Deci et Ryan

Le continuum développé par Deci et Ryan (voir figure 5) permet de montrer le caractère dynamique qu'ils attribuent à la motivation puisque celle-ci évolue d'une extrémité à l'autre. De plus, la motivation des individus pour une activité ou la poursuite d'un comportement ne se limite pas à une seule forme de la motivation. Elle est plus complexe puisqu'elle est le résultat de combinaisons de différentes formes de motivation intrinsèque et extrinsèque (Boiché *et al.*, 2008).

La théorie de l'autodétermination pourrait donc être intéressante pour analyser l'intérêt des *open-badges* dans l'enseignement supérieur. En effet, ces nouveaux artefacts numériques pourraient, en partie, satisfaire les besoins fondamentaux des individus. La mise en place d'un écosystème de badges numériques ouverts au sein des universités offrirait la possibilité aux apprenants d'avoir des parcours d'apprentissage personnalisés, où les étudiants seraient davantage autonomes et parties prenantes dans leur cursus. En tant que signal de compétence, les *open-badges* pourraient également renforcer le sentiment d'efficacité des apprenants sur leur environnement, et donc intensifier leur curiosité ou encore leur goût à relever de nouveaux défis (Deci & Ryan, 2002). Enfin, la mise en relation avec les pairs qu'offre l'outil pourrait permettre de renforcer l'affiliation à une communauté ou encore le sentiment des apprenants d'être intégré auprès de leurs pairs. Cependant, selon les environnements où il est implanté, l'*open-badge* pourrait également être perçu comme une récompense, voire une sanction. La philosophie qui est mise derrière l'outil à sa construction pourrait donc conditionner le rapport des apprenants à ce nouvel objet digital. Ainsi, selon le contexte où il est mis en place, l'*open-badge* serait en mesure de renforcer la motivation intrinsèque comme extrinsèque des individus.

2.1.3] La théorie des buts d'accomplissement

La théorie des buts d'accomplissement est une autre théorie de la motivation qui a connu un essor ces dernières décennies (Elliot & Hulleman, 2017). Dans le champ de l'éducation, celle-ci s'est notamment appuyée dans un premier temps sur les travaux de Dweck et Leggett (1988) ou encore d'Ames et Archer (1988). A l'origine, la théorie des buts d'accomplissement présentait deux concepts phares : les buts de maîtrise ainsi que les buts de performance. Ainsi, les apprenants poursuivraient des buts qui orienteraient leur « façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution » (Fréchette *et al.*, 2019)

Les buts de maîtrise renvoient à l'objectif poursuivi par les apprenants de maîtriser la tâche ou la compétence. Ils sont donc centrés sur l'apprentissage en lui-même afin d'acquérir et assimiler les différents contenus abordés (Ames, 1992 ; O'Keefe *et al.* 2013). Les buts de performance font quant à eux intervenir la comparaison sociale. En effet, ce n'est pas la

recherche de la maîtrise qui est poursuivie, mais la démonstration de sa supériorité vis-à-vis des pairs (Cury, 2004). Les apprenants chercheraient donc à se situer par rapport aux autres dans le désir de mettre en avant leurs capacités (Ames, 1992 ; Elliot & Hulleman, 2017).

Si la poursuite des buts de maîtrise ou d'accomplissement n'est pas liée à la compétence intellectuelle des individus (Darnon & Butera, 2005), elle entraîne pourtant des conséquences sur la façon dont la tâche sera réalisée. Ainsi, les comportements issus de la poursuite des buts de maîtrise semblent plus bénéfiques pour les apprenants que les comportements qui découlent de la poursuite des buts d'accomplissement (Plante *et al.*, 2013). En effet, ils favoriseraient la persévérance (Ames, 1992), le recours à des stratégies cognitives plus complexes (Ames & Archer, 1988 ; Wolters, 2004) ou encore le goût de l'effort (Elliott & Dweck, 1988). Cependant, d'autres études ont montré des effets plutôt limités de la poursuite des buts de maîtrise pour l'apprenant (Grant & Dweck, 2003 ; Plante *et al.*, 2013). A contrario, les buts de performance ont quant à eux été assimilés à des comportements plutôt néfastes pour l'apprenant puisqu'ils pourraient favoriser l'évitement de l'effort, une plus grande fragilité à l'échec, ou encore un jugement moins positif de la tâche (Dweck & Leggett, 1988 ; Utman, 1997 ; Linnenbrink *et al.*, 2008).

Face aux divergences de résultats issus de la littérature scientifique, d'autres travaux (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001) ont fait évoluer la théorie des buts d'accomplissement en lui ajoutant un axe approche – évitement. Ainsi, la motivation peut prendre une forme d'approche ou une forme d'évitement. Si la première fait référence à la recherche d'évènements positifs ou désirables (la recherche du succès par exemple), la seconde quant à elle évoque l'évitement d'évènements négatifs ou indésirables (éviter l'échec par exemple) (Elliot & Hulleman, 2017). L'intégration de ce nouvel axe permet donc d'élaborer une nouvelle classification qui comprend désormais quatre buts distincts : les buts maîtrise – approche ; les buts maîtrise – évitement ; les buts performance – approche ; et les buts performance – évitement (figure 6).

	Approche du succès	Evitement de l'échec
Maîtrise	Buts de maîtrise - approche	But de maîtrise - évitement
Performance	Buts de performance – approche	Buts de performance – évitement

Figure 6 : Théorie des buts d'accomplissement avec intégration de l'axe approche – évitement

Si les apprenants qui poursuivent des buts de maîtrise sont toujours à la recherche du développement de leurs compétences, ceux qui sont engagés dans l'axe de l'approche du succès vont réguler leurs comportements par rapport à une situation désirée, comme le fait d'apprendre ou de progresser (Darnon & Butera, 2005). Au contraire, les apprenants engagés dans l'axe de l'évitement vont tenter d'éviter des situations indésirables comme l'échec de la maîtrise de la tâche ou le fait de moins bien réussir qu'auparavant (Elliot & McGregor, 2001 ; Shunk *et al.*, 2014). Ainsi, les comportements associés à la poursuite de buts de maîtrise – évitement sont généralement moins favorables pour l'apprentissage de l'apprenant, notamment en termes d'engagement (Fréchette-Simard *et al.*, 2019) ou encore d'utilisation de stratégies cognitives complexes (Darnon & Butera, 2005).

Par ailleurs, les apprenants qui poursuivent des buts de performance sur l'axe de l'approche du succès vont essentiellement s'intéresser à devenir et prouver qu'ils sont supérieurs à leurs pairs (Elliot & Hulleman, 2017) ; tandis que les apprenants qui se situent sur l'axe de l'évitement vont préférer chercher à éviter de paraître incompetents ou, tout du moins, vont s'efforcer à ne pas moins bien réussir que leurs pairs (Elliot & McGregor, 2001). Ainsi, les comportements vont différer en fonction de l'axe approche – évitement. Dans le premier cas de figure, sur l'axe de l'approche, les apprenants auront un meilleur rendement scolaire (Plante *et al.*, 2013) mais seront moins engagés que les apprenants qui poursuivent des buts de maîtrise (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Tandis que dans le second cas de figure, sur l'axe de l'évitement, les apprenants auront un rendement scolaire plus faible, des apprentissages plus fragiles ou encore des stratégies cognitives peu efficaces (Linnenbrinck *et al.*, 2008).

La théorie des buts d'accomplissement pourrait donc être appropriée pour observer les *open-badges* dans l'enseignement supérieur. Dans certains environnements, ces outils digitaux pourraient soutenir les buts de maîtrise des apprenants. Par exemple, des badges numériques ouverts à plusieurs niveaux de maîtrise pourraient davantage engager les apprenants dans les processus d'apprentissage en leur permettant de se situer sur une échelle de maîtrise de la compétence ou du savoir souhaité. Toutefois, l'*open-badge* pourrait aussi être perçu comme un moyen de prouver sa supériorité et de se comparer aux pairs dans une poursuite de buts de performance. Or, la compétition en milieu scolaire ne promeut pas nécessairement l'apprentissage (Butera *et al.*, 2006).

2.1.4] La théorie attentes-valeur

Enfin, une dernière théorie de la motivation a été retenue dans le cadre de cette thèse : la théorie attentes-valeur. Parfois considérée comme la théorie de la motivation la plus répandue en éducation (Fréchette-Simard *et al.*, 2019), cette dernière repose sur les attentes liées au succès ainsi que sur la valeur qui est accordée par l'individu aux apprentissages (Gaspard *et al.*, 2018 ; Barron & Hulleman, 2015 ; Plante *et al.*, 2013). Les attentes, comme les valeurs, sont directement liées à la perception personnelle des individus et vont conditionner la motivation de l'apprenant (figure 7)

Ainsi, les attentes liées au succès vont différer en fonction des croyances de l'apprenant en ses facultés à réussir l'activité (Schunk *et al.*, 2014) mais aussi en fonction de sa perception d'avoir une maîtrise sur les causes de réussite ou d'échec de l'activité (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Les attentes de succès se rapprochent donc du sentiment compétence (Wigfield *et al.*, 2012) ou encore de la notion d'auto-efficacité (Bandura, 1977).

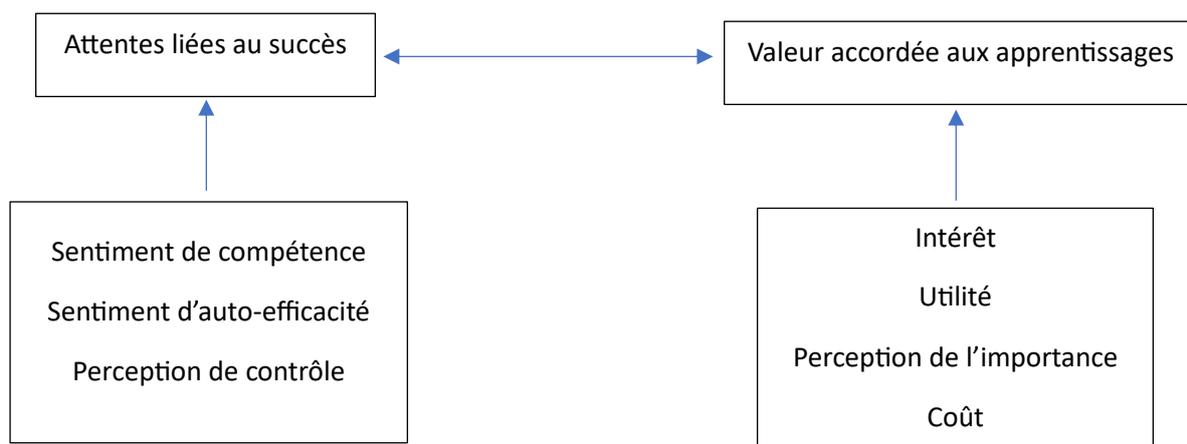


Figure 7: Théorie motivationnelle des attentes – valeur

La valeur accordée aux apprentissages varie en fonction de quatre facteurs : l'intérêt, l'utilité, la perception de l'importance ainsi que le coût. L'intérêt renvoie à la notion de plaisir que peut éprouver l'apprenant en réalisant une activité (Gaspard *et al.*, 2015). La littérature distingue deux intérêts distincts : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel. Alors que l'intérêt individuel semble favoriser l'engagement et la persévérance (O'Keefe *et al.*, 2017), l'intérêt situationnel peut également, même s'il est plus éphémère, être bénéfique pour l'apprenant (Hidi & Renninger, 2006). De plus, il est plus facile d'exercer une influence sur ce second type d'intérêt puisqu'il varie en fonction des caractéristiques de l'activité (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Le second facteur correspond à la perception de l'utilité de l'activité dans les objectifs poursuivis par les apprenants (Barron & Hulleman, 2015). Le troisième facteur est lié à la perception de l'importance d'une activité par rapport à ses buts personnels (Eccles & Wigfield, 2002). A la différence de la perception de l'utilité d'une tâche, la perception de l'importance d'une activité revêt un caractère plus personnel, davantage intrinsèque (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Enfin, le dernier facteur renvoie à l'arbitrage de l'apprenant entre les bénéfices attendus de l'activité et les coûts perçus²⁵ pour la réaliser (Schunk *et al.*, 2014).

Les *open-badges* pourraient ainsi avoir un sens dans le modèle attentes – valeur. La fonction de reconnaissance de l'outil pourrait renforcer le sentiment de compétence des individus mais

²⁵ Qui correspondent aux aspects négatifs perçus liés à l'accomplissement de l'activité

aussi leurs croyances vis-à-vis de leurs capacités cognitives à réussir une activité. Par ailleurs, les badges numériques ouverts pourraient également exercer une influence sur la valeur qu'accordent les apprenants à la tâche. En effet, ils pourraient renforcer l'intérêt, notamment situationnel, des individus lorsque ceux-ci sont intégrés dans les contextes d'apprentissage. Dans le même temps, les *open-badges* pourraient influencer la perception des individus de l'utilité ou de l'importance d'une tâche. Enfin, ils pourraient également être perçus comme un bénéfice supplémentaire dans l'arbitrage bénéfices – coûts des apprenants.

2.1.5] *Open-badges* et motivation dans la littérature scientifique

Les quatre théories motivationnelles que nous avons développées précédemment peuvent avoir un sens pour apprécier l'*open-badge* dans l'objectif poursuivi d'augmenter les niveaux motivationnels des apprenants. En qualité d'outil pédagogique, la possibilité d'obtenir des *open-badges* entraînerait alors des conséquences sur la motivation des apprenants. C'est pourquoi, les premiers travaux scientifiques se sont essentiellement cristallisés autour de cette relation supposée entre l'outil et la motivation des apprenants (Abramovich *et al.*, 2013 ; Cucchiara *et al.* 2014 ; Kwon *et al.*, 2015 ; Mah, 2016 ; Brauer *et al.*, 2017). Les premières recherches d'Abramovich et de ses collaborateurs (2013) ont montré que les *open-badges* avaient des effets sur la motivation extrinsèque ainsi que sur la motivation intrinsèque. Ces derniers variaient d'un individu à l'autre en fonction de leurs niveaux antérieurs de connaissances mais également par rapport au type de badge qui était proposé (par exemple : badge de participation, badge de compétence, ...). Si des effets positifs sur la motivation intrinsèque ont pu être repérés dans cette étude, les auteurs ont également pu constater certains effets négatifs. Ainsi, les apprenants doivent percevoir les *open-badges* comme des facteurs de motivation intrinsèque pour qu'ils soient efficaces à l'apprentissage. D'autres travaux (Reid *et al.*, 2015) montrent que l'*open-badge* peut avoir un effet positif sur la motivation intrinsèque de l'apprenant à condition que celui-ci ait des attentes élevées d'apprentissage et qu'il accorde une grande importance aux tâches d'apprentissage. Dans le cas contraire, l'intérêt des *open-badges* en tant que catalyseur motivationnel est plus que limité. Ainsi, la simple présence d'*open-badges* ne semble pas suffire pour augmenter les niveaux motivationnels des apprenants (Facey-Shaw *et al.*, 2020). C'est également la

conclusion de l'expérimentation dans une formation d'infirmières de Garnett et Button (2018) qui montre que les étudiants ne sont pas tous intéressés par l'acquisition d'*open-badges*. Alt (2023) estime que les badges numériques ouverts ne devraient donc pas être promus comme des sources de motivation puisqu'ils pourraient favoriser la motivation extrinsèque au détriment de la motivation intrinsèque pour certains apprenants. Ainsi, il existerait un risque d'aliénation pour les apprenants dans le cas où le badge numérique ouvert serait au centre des programmes. Selon l'auteur, il ne faut pas créer des « programmes de badges » mais plutôt des programmes qui intègrent des badges.

L'appropriation de ce nouvel outil par les apprenants dépendrait donc, en partie, de leurs caractéristiques individuelles. Si, aujourd'hui, peu d'études existent à ce sujet, Fanfarelli et MacDaniel (2015) montrent que certains traits de personnalité comme l'impulsivité ou encore l'indépendance de l'individu jouent un rôle dans l'engagement des apprenants dans un dispositif de badges numériques ouverts. La mise en place d'un écosystème d'*open-badges* nécessiterait alors une attention particulière aux caractéristiques mais aussi aux capacités ou encore aux niveaux motivationnels préexistants des apprenants (Carey & Stefaniak, 2018).

Si la recherche s'est longtemps focalisée sur l'impact des badges numériques ouverts sur les niveaux motivationnels des apprenants, les *open-badges* pourraient être également intéressants pour venir en soutien de la mise en place de nouvelles initiatives d'évaluation dans l'enseignement supérieur.

2.2] L'*open-badge* au service de l'évaluation dans l'enseignement supérieur ?

Si le rôle de l'*open-badge* a majoritairement été étudié sous le prisme motivationnel, ce nouvel objet digital pourrait aussi être perçu comme un outil au service de l'évaluation dans l'enseignement supérieur (Cheng *et al.*, 2018). Plus qu'une mesure des résultats, l'objectif de l'évaluation est également d'être utile à l'apprentissage (Otero-Saborido *et al.*, 2018). Ainsi, de nombreuses recherches ont été consacrées ces dernières années à l'évaluation formative et partagée dans l'enseignement supérieur (Hamodi *et al.*, 2017 ; Menéndez *et al.*, 2019). Nous nous intéresserons donc à définir cette nouvelle forme d'évaluation tout en prenant en

considération les avantages pédagogiques qui pourraient survenir lors de sa mise en place dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, pour soutenir ces nouvelles formes d'évaluation, les universités s'intéressent de plus en plus aux outils numériques innovants (Garrick *et al.*, 2016). Si les *open-badges* pourraient être pertinents dans le cadre d'une évaluation sommative (Farmer & West, 2016), ils pourraient également soutenir de nouvelles démarches d'évaluation, comme l'évaluation formative et partagée par exemple.

2.2.1] L'évaluation formative et partagée

a) L'évaluation formative

Initialement introduit par Scriven (1967), le concept d'évaluation formative a été repris et démocratisé dans les travaux de Bloom (Bloom, 1968 ; Bloom, 1976). Par la suite, ce concept a évolué et a été élargi, notamment dans la littérature francophone (Allal & Mottier Lopez, 2005). C'est pourquoi l'évaluation formative semble avoir désormais pris ses distances par rapport au modèle de la pédagogie de maîtrise qui a été développé initialement par Bloom (voir tableau 3).

Tableau 3 : Evolution du concept d'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005)

Conception de Bloom	Conception élargie
Evaluation formative après une phase d'enseignement	Evaluation formative tout au long du processus d'apprentissage
Utilisation de tests formatifs	Informations recueillies à travers différents outils
Remédiation	Régulation
Rôle de l'enseignant	Rôle de l'enseignant et proactivité des apprenants
Maîtrise des objectifs pour l'ensemble des apprenants	Différenciation dans les apprentissages, voire dans les objectifs
Bénéfices pour les apprenants évalués	Régulation pour les apprenants mais aussi pour l'enseignant qui peut adapter son enseignement pour le futur

Ainsi, dans sa conception élargie, l'évaluation formative peut être intégrée tout au long du processus d'apprentissage. De la même manière, cette intégration exige une diversification dans l'évaluation proposée aux apprenants, impliquant alors une posture proactive de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, dans sa conception initiale, l'évaluation formative s'ancrait plus dans un cadre de remédiation. Dans sa vision élargie, celle-ci se rattache davantage au concept de régulation, où l'enseignement s'adapterait à la suite de l'évaluation. Par la suite, trois formes de la régulation ont été distinguées (Allal, 1988) :

- *La régulation interactive* : basée sur l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, la régulation interactive permet d'adapter l'enseignement en cours d'apprentissage. De plus, elle permet un retour d'informations et un accompagnement qui encourageront les apprenants à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage.
- *La régulation rétroactive* : similaire au concept de remédiation développé dans la vision de Bloom, la régulation rétroactive survient à la fin d'un enseignement. En outre, elle permet d'identifier si l'atteinte des objectifs a été réussie mais aussi les moyens à disposition de l'apprenant pour surmonter les difficultés éventuelles.
- *La régulation proactive* : associée à la différenciation des enseignements en fonction des apprenants, la régulation proactive prend davantage en compte les besoins des individus pour permettre une meilleure prise en considération de leurs différences afin de leur proposer les activités d'apprentissage les plus efficaces.

A la différence de la conception de Bloom, l'évaluation formative dans sa vision élargie met l'accent sur la différenciation de l'apprentissage en fonction des caractéristiques et des besoins de l'apprenant. Cette nouvelle prise en considération permet d'adapter les situations d'apprentissage mais aussi les matériels d'apprentissage pour favoriser au mieux l'enseignement. Enfin, l'évaluation formative telle qu'elle est définie aujourd'hui, bénéficierait aux apprenants mais aussi permettrait à l'enseignant de planifier et d'adapter son enseignement pour les futurs groupes d'apprenants.

A l'instar de Grangeat et Lepareur (2019), nous retiendrons dans le cadre de ce travail que l'évaluation est dite formative « lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des apprenants afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir des enseignements et des apprentissages ». En outre, comme l'expriment Barras et Dayer (2020), l'évaluation formative « doit permettre de s'assurer que les étudiants savent, comprennent et puissent réaliser ce qui est attendu au terme de l'enseignement ».

Par ailleurs, certains principes-clés ont été mis en avant pour mettre en place des situations efficaces dans le cadre d'une évaluation formative (William & Thompson, 2007 ; Black et Wiliam, 2009). Ainsi, les pratiques issues de l'évaluation formative doivent permettre :

- l'explicitation et la bonne compréhension des buts et des objectifs de l'enseignement mais aussi des critères à atteindre pour réussir les situations d'apprentissage ;
- l'établissement de preuves d'apprentissage qui mettent en avant les progrès des apprenants mais également qui révèlent leurs éventuelles difficultés ;
- de mettre en place des situations de *feedbacks* qui permettent aux individus de se situer dans l'enseignement et de mieux comprendre leurs axes d'amélioration ;
- de placer les apprenants au cœur de l'apprentissage et de l'évaluation ;
- de prendre en considération les apprenants comme de possibles ressources pour leurs pairs.

L'évaluation formative vise donc à rencontrer les besoins des apprenants avec les situations d'apprentissage qui sont proposées par l'enseignant (Hattie & Timperley, 2007). Par ailleurs, le concept d'évaluation formative met en avant une plus grande responsabilisation et investissement des apprenants dans leurs apprentissages. C'est pourquoi, plus récemment, une littérature spécifique s'est développée autour de l'évaluation formative : celle relative à l'évaluation formative et partagée.

b) L'évaluation formative et partagée

La littérature consacrée au concept d'évaluation formative et partagée met davantage en avant les notions de coopération et d'implication des apprenants dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (Martos-Garcia *et al.*, 2017). Reposant sur le retour régulier d'informations tout au long du processus d'apprentissage ainsi que sur l'implication des apprenants dans les pratiques évaluatives, l'évaluation formative et partagée présenterait de nombreux avantages pour l'apprentissage (Panadero *et al.*, 2019 ; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017 ; López-Pastor *et al.*, 2013 ; Lynch *et al.*, 2012 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Boud & Falchikov, 2005).

La participation des apprenants tout au long du processus d'apprentissage a pour objectif d'améliorer l'enseignement, tant au niveau individuel que collectif. L'implication des étudiants, notamment dans l'évaluation, est propice à l'atteinte d'objectifs pédagogiques plus complexes (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Si les universités sont de plus en plus intéressées par cette démarche, les pratiques issues de l'évaluation formative et partagée sont encore loin d'être généralisées dans l'enseignement supérieur (Brown *et al.*, 2015 ; Palacios & López-Pastor, 2013).

Pourtant, les études consacrées à l'évaluation formative et partagée mettent en évidence de nombreux avantages qui permettraient d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Hamodi *et al.*, 2017 ; Otero-Saborido *et al.*, 2018 ; Menéndez *et al.*, 2019 ; Panadero *et al.*, 2019 ; ; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017 ; López-Pastor *et al.*, 2013). Ainsi, l'évaluation formative et partagée permettrait :

- d'améliorer les performances scolaires des apprenants,
- d'assurer une meilleure compréhension et assimilation des processus d'apprentissage,
- l'amélioration des pratiques enseignantes au fil du temps,
- d'augmenter les niveaux motivationnels des apprenants,

- de résoudre les éventuels problèmes et surmonter les lacunes au cours du processus d'apprentissage,
- de favoriser le développement de certaines compétences comme l'esprit d'équipe ou encore la pensée critique,
- de responsabiliser davantage les apprenants, ce qui renforcerait notamment leur autonomie.

Pourtant, les pratiques d'évaluation formative et partagée peinent encore à s'imposer au sein des universités. A travers leur revue de littérature, López-Pastor et Sicilia-Camacho (2017) pointent plusieurs freins à leur mise en œuvre. Parmi eux, la perception par les enseignants comme par les apprenants d'un aspect chronophage dans la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative et partagée ; le manque d'expérience des apprenants avec ces nouvelles pratiques ; et enfin les éventuelles difficultés à articuler l'évaluation formative et partagée avec des méthodes d'évaluation plus traditionnelles.

c) *Les éléments-clés du concept d'évaluation formative et partagée*

L'un des principaux éléments-clés de l'évaluation formative et partagée est la présence de *feedbacks* tout au long du processus d'apprentissage. A l'instar de Bosc-Miné (2014), nous avons retenu la définition proposée par Boud et Molloy (2013) : « le *feedback* est un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité ». Par ailleurs, selon Grangeat et Lepareur (2019), le *feedback* touche à l'ensemble des composants de l'apprentissage. C'est pourquoi il peut porter sur « les buts, les connaissances et leur adaptation à la tâche en cours, l'anticipation de cette tâche, son avancée, ou son accomplissement » (Grangeat & Lepareur, 2019).

Toutefois, les recherches sur le sujet montrent que le *feedback* n'est pas nécessairement bénéfique à l'apprenant (Gibbs & Simpson, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007). Ainsi, le type de

rétroaction peut exercer un rôle dans son efficacité auprès des apprenants. Les individus les plus en difficulté bénéficieraient davantage des *feedbacks* immédiats, alors que les autres apprenants pourraient retirer plus d'efficacité d'un *feedback* qui encouragerait la réflexion et l'approfondissement (Grangeat & Lepareur, 2019). Par ailleurs, certaines études ont également montré un effet de dépendance aux pratiques éducatives qui ont recours à la rétroaction (Shute, 2008).

Afin que le *feedback* soit bénéfique à l'apprenant, Sadler (1989) a identifié trois conditions essentielles. La première condition établit que l'apprenant doit être conscient du niveau de maîtrise qu'il souhaite atteindre. La seconde condition concerne la nécessité pour l'apprenant de pouvoir comparer son niveau actuel avec celui qu'il souhaiterait obtenir. Enfin, la troisième condition est relative à l'implication de l'apprenant dans les activités qui ont pour objectif de réduire l'écart entre son niveau réel et le niveau qu'il souhaite atteindre. Le respect de ces trois conditions détermine ainsi l'efficacité, ou non, du *feedback*.

Par ailleurs, l'autorégulation des apprentissages occupe également une place majeure dans le concept d'évaluation formative et partagée (Mottier Lopez, 2015). A l'instar de Cosnefroy (2010), nous retiendrons la définition proposée par Schunk (1994), l'apprentissage autorégulé serait donc « un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Cosnefroy, 2010). Ainsi, selon Lepareur (2016), elle serait définie selon trois processus :

- une identification au préalable des objectifs ou des attentes et leur comparaison dans la situation présente,
- l'accomplissement d'une action ou d'une remédiation afin d'atteindre les objectifs poursuivis,
- la considération par l'apprenant du *feedback* afin de progression vers le niveau de maîtrise souhaité.

L'évaluation formative et partagée serait alors favorable au développement de l'autorégulation des apprentissages puisqu'elle permettrait d'aider les apprenants à se saisir de leurs objectifs, à contrôler leur état d'avancement, mais aussi à prendre conscience des ajustements nécessaires pour atteindre les buts visés (Mottier Lopez, 2015).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'implication des apprenants dans les processus d'apprentissage et d'évaluation est une notion essentielle dans le concept d'évaluation formative et partagée. Ainsi, les apprenants sont encouragés à se saisir de leurs apprentissages, tant dans le suivi que dans la régulation de leur performance (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Cependant, et afin que l'apprenant soit réellement acteur de son apprentissage et de son évaluation, il est nécessaire que celui-ci acquiert des compétences pour comprendre et intégrer les informations issues des rétroactions qui lui sont proposées (Ivanic *et al.*, 2000). Pour cela, les apprenants doivent donc développer certaines compétences évaluatives dont disposent leurs enseignants. Dans le cas contraire, le *feedback* sera alors considéré comme peu efficace puisque l'apprenant, ne comprenant pas le but ni le sens de la démarche, n'apprendra pas (Black & William, 2009). Le développement des compétences d'autoévaluation est donc essentiel dans une démarche d'évaluation formative et partagée (McDonald & Boud, 2003). Pour encourager les apprenants dans les processus d'évaluation, López-Pastor et Sicilia-Camacho (2017) montrent que la littérature scientifique recommande certaines pratiques :

- inclure les apprenants dans les débats et négociations autour des systèmes d'évaluation et leurs critères de réussite,
- préconiser le recours à des processus d'autoévaluation, d'évaluation par les pairs mais aussi de co-évaluation,
- en amont de l'apprentissage, convenir d'un outil pour traduire l'ensemble des résultats de l'apprenant au cours de l'enseignement dans une note finale (Santos *et al.*, 2009)

L'implication de l'apprenant au cœur des pratiques d'évaluation permet donc de questionner sa place au sein même du processus d'apprentissage. Dans ce nouveau paradigme, la relation verticale enseignant – apprenant est remise en question pour promouvoir un système d'évaluation où celle-ci serait plus horizontale. Si l'apprenant est désormais sollicité dans sa propre évaluation, il l'est également pour celle de ses pairs. Ainsi, l'intégration de ces derniers dans l'évaluation formative et partagée est bien plus importante que dans certains systèmes traditionnels d'évaluation.

L'évaluation formative et partagée met donc en avant le dialogue entre pairs ou encore les procédés d'autoévaluation car ces pratiques seraient bénéfiques pour l'apprentissage des apprenants (Nicol, 2014 ; Lison & St-Laurent, 2015 ; Topping, 2009 ; Durand & Chouinard, 2012). Ainsi, celles-ci pourraient renforcer les compétences communicationnelles, l'esprit critique ou encore le travail en équipe (Topping, 2009). Leroux (2014) montre également que l'implication de l'apprenant dans le processus d'évaluation développerait son autonomie mais aussi sa qualité de réflexion (Lison & St-Laurent, 2015). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs auraient également un impact sur la motivation et la réussite des apprenants (Thomas *et al.*, 2011 ; Boud & Falchikov, 2005). Pourtant, malgré les avantages mis en avant par les études, ces pratiques restent encore peu diffusées. Roy et Michaud (2018) ont alors présenté les freins et les difficultés qui sont recensés dans la littérature scientifique. Tout d'abord, les apprenants semblent encore peu familiers avec ces pratiques. C'est pourquoi ils peuvent se sentir mal à l'aise, voire incompetents, à l'idée d'émettre des critiques (Durand & Chouinard, 2012). En effet, Hanrahan et Issacs (2001) pointent du doigt l'aspect chronophage de l'apprentissage de ces pratiques. Par ailleurs, une limite majeure est également à prendre en considération : la validité et la fiabilité de l'évaluation basée sur des pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. A cet égard, la littérature scientifique n'est pas unanime sur cette question. Si certains travaux montrent que la validité et la fiabilité sont assurées, d'autres sont plus critiques à ce sujet (Roy & Michaud, 2018)

Si le cadre de l'évaluation formative et partagée est de plus en plus discuté dans la littérature scientifique, nous avons également vu que certains freins empêchent sa démocratisation dans l'enseignement supérieur. Pour répondre aux difficultés qui pourraient survenir lors de la mise en place des pratiques qui sont associées à ce paradigme d'évaluation, certains auteurs préconisent le recours à de nouvelles technologies (Cheng *et al.*, 2018). Ainsi, l'*open-badge* en

tant que soutien à la mise en place d'une démarche d'évaluation formative et partagée sera discuté dans la sous-partie suivante. Sa capacité à fournir un retour d'informations aux apprenants pourrait être intéressante pour les universités qui désirent mettre en place un cadre propice à l'évaluation formative et partagée.

2.2.2] L'*open-badge* au service de l'évaluation formative et partagée

De nombreuses recherches ont porté sur l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la pédagogie, notamment en qualité de soutien à l'évaluation. Ainsi, l'un des objectifs de ce nouvel objet digital serait de diversifier les systèmes traditionnels d'évaluation tout en fournissant un appui pédagogique plus efficace pour l'apprentissage (Ahn *et al.*, 2014). En effet, l'*open-badge* peut être utilisé pour séquencer les enseignements permettant ainsi l'évaluation tout au long des étapes d'apprentissage de l'apprenant. C'est pourquoi l'*open-badge* offre un moyen d'évaluation mais aussi de retours d'informations (Besser & Newby, 2019 ; O'Byrne *et al.*, 2015) qui pourraient être intéressant dans le cadre d'une évaluation formative et partagée. Par le biais des badges numériques ouverts, les apprenants pourraient prendre connaissance de ce qu'ils ont accompli et de ce qui leur reste à accomplir.

De plus, en tant qu'outil dans le cadre d'une évaluation formative, l'*open-badge* permettrait de faire prendre conscience à l'apprenant de ses forces mais également de ses faiblesses afin que celui-ci puisse identifier ses axes d'amélioration. Ainsi, la rétroaction induite par la mise en place de badges numériques ouverts (Stetson-Tiligadas, 2016) encouragerait la régulation interactive comme la régulation rétroactive (Allal, 1988). Ainsi, des ajustements seraient en mesure d'être réalisés en cours d'apprentissage. Par ailleurs, le fait d'ajouter des preuves d'apprentissage au sein même des métadonnées du badge numérique ouvert pourrait être révélateur des progrès réalisés par l'apprenant mais aussi des difficultés qu'il pourrait éprouver.

La possibilité offerte par l'outil de séquencer l'apprentissage permettrait également à l'individu de se concentrer sur des objectifs moins ambitieux afin de développer progressivement ses compétences (Fanfarelli *et al.*, 2015) et atteindre finalement la maîtrise de concepts plus vastes. En effet, la progression vers le niveau de maîtrise poursuivi pourrait être assuré par un parcours de badges numériques ouverts proposant différents niveaux de difficulté. Agissant

en tant que balises d'apprentissage (Devedžic & Jovanovic, 2015), les *open-badges* pourraient guider les apprenants tout au long du processus d'apprentissage tout en proposant un cadre plus souple favorisant l'autorégulation des individus. Ainsi, la reconnaissance par *open-badges* des principales étapes de l'apprentissage pourrait entraîner un accroissement de la satisfaction mais également un renforcement de la confiance des individus (Randall *et al.*, 2013). Cet outil digital pourrait donc, en partie, répondre à l'un des défis majeurs de l'université : la rétention des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, l'*open-badge* pourrait également trouver sa place en amont de l'apprentissage. En effet, il favoriserait l'alignement pédagogique (De Lièvre *et al.*, 2017) en permettant la clarification des objectifs d'apprentissage (Newbi & Cheng, 2020). Les possibilités offertes par ce nouvel outil digital, comme l'ajout de différents éléments pédagogiques au sein des métadonnées, peuvent accroître la bonne compréhension de l'évaluation par les apprenants et ainsi renforcer leur adhésion à celle-ci. Les *open-badges* pourraient donc participer à la bonne compréhension des buts et des objectifs de l'enseignement mais également expliciter davantage les critères à atteindre pour les différents niveaux de maîtrise visés. Ils auraient donc un intérêt pour la fixation des objectifs (Randall *et al.*, 2013 ; McDaniel & Fanfarelli, 2016). L'étude de Locke et Latham (1990) montrent notamment que des objectifs clarifiés et atteignables peuvent prédire la motivation des apprenants. En parallèle, la mise en place d'un écosystème de badges numériques ouverts pourrait faciliter la planification des apprentissages et rendre le parcours d'enseignement plus personnalisable pour les apprenants. Il n'y aurait donc pas qu'une seule voie possible pour atteindre un même objectif, mais plusieurs voies alternatives sur lesquelles l'apprenant pourrait s'engager (Cheng *et al.*, 2018). L'individu pourrait alors davantage s'approprier sa propre séquence d'apprentissage.

Dans le même temps, certaines études (Carey & Stefaniak, 2018) mettent en avant l'*open-badge* comme une forme alternative d'évaluation dans l'enseignement supérieur qui favoriserait la coopération mais aussi l'engagement des apprenants. Ainsi, les universités pourraient s'emparer de l'outil afin de responsabiliser davantage les individus dans les processus d'évaluation. Si certaines recherches préconisent d'associer les apprenants dans la construction des *open-badges*, d'autres expérimentations vont plus loin puisqu'elles proposent un système d'évaluation où les apprenants sont consultés dans l'évaluation des compétences et pratiques de leurs pairs (Cieply & Grand, 2019 ; O'Connor & McQuigge, 2013).

Dans ces configurations, un changement de paradigme s'opère puisque la reconnaissance n'appartient plus au seul enseignant mais à l'ensemble des apprenants. La reconnaissance, traditionnellement verticale dans l'enseignement supérieur, deviendrait alors plus horizontale. En effet, les apprenants pourraient être consultés dans l'élaboration de l'*open-badge* jusqu'au décernement de celui-ci.

En tant qu'outil pédagogique, l'*open-badge* placerait donc l'individu au cœur de l'apprentissage en le responsabilisant davantage dans toutes les étapes du processus. Le potentiel qu'offre l'outil à générer des échanges entre les pairs mais également à créer des opportunités de *feedback* (O'Byrne *et al.*, 2015) renforcent donc l'intérêt de son recours dans le cadre d'une évaluation formative et partagée dans l'enseignement supérieur.

2.2.3] Deux exemples francophones d'utilisation des *open-badges* dans le cadre de l'évaluation formative et partagée

Pour illustrer le potentiel de l'*open-badge* à s'inscrire dans une démarche d'évaluation formative et partagée, cette sous-section sera consacrée au développement de deux exemples d'expérimentation dans l'enseignement supérieur francophone. La première initiative retenue est l'expérimentation d'*open-badges* qui a été menée en 2016 à l'Institut d'Administration des Entreprises de Caen (Cieply & Grand, 2019). Cette dernière avait pour objectif d'améliorer la rétention des étudiants en formation à distance mais aussi de valoriser les *soft-skills*. La seconde initiative retenue est l'expérimentation menée à l'Université de Mons qui s'est déroulée dans une formation en première année de Bachelier de Psychologie et des Sciences de l'Education. A l'instar de l'expérimentation menée à Caen, les *open-badges* ont été retenus en qualité d'outil pédagogique mais également en tant qu'objet de reconnaissance.

a) l'exemple de l'Institut d'Administration des Entreprises de Caen

En 2016, l'Institut d'Administration des Entreprises de Caen est le premier établissement français de l'enseignement supérieur à proposer des *open-badges* dans le cadre de deux expérimentations au sein de certaines de leurs formations. Les badges numériques ouverts

ont été intégrés dans une formation en continue à distance en première année de Master Management du social et de la santé et également dans la formation initiale de la filière Banque. L'objectif du projet pilote était double : améliorer la rétention des étudiants dans les formations à distance et valoriser les *soft-skills*. Ces deux expérimentations ont été conduites dans l'objectif d'impliquer davantage les apprenants dans le processus d'apprentissage. Ainsi, dans la formation proposée à distance, les *open-badges* ont permis de responsabiliser les apprenants en les intégrant notamment dans le processus d'évaluation. Par exemple, l'*open-badge* « esprit d'équipe » était conditionné à la réussite d'une évaluation par les pairs.

Dans le même temps, les *open-badges* ont également permis de jaloner le parcours des apprenants en tant que balises d'apprentissage. La meilleure scénarisation de la formation mais également le passage à une reconnaissance plus horizontale aurait permis d'augmenter significativement le taux de rétention des étudiants dans cette formation à distance. Celui-ci est passé de 60% à plus de 90% des apprenants engagés. Le nombre d'abandons en cours de semestre a donc fortement diminué. Dans le même temps, l'expérimentation portant sur la valorisation et la reconnaissance des *soft-skills* par les *open-badges* a également permis de responsabiliser les apprenants puisqu'ils étaient encouragés à recommander leurs pairs qu'ils jugeaient compétents par rapport aux badges numériques ouverts proposés. Le cas échéant, ils pouvaient également réaliser leur propre demande de reconnaissance dans le but de stimuler leur réflexivité sur leurs compétences, encourageant ainsi l'autoévaluation. La reconnaissance des *soft-skills* par les badges numériques ouverts a finalement permis de rapprocher les sphères formelles et informelles afin de mieux capter l'ensemble des apprentissages des apprenants.

Ces deux expérimentations ont accompagné une démarche qui se rapproche donc de l'évaluation formative et partagée (Hamodi *et al.*, 2017 ; Menéndez *et al.*, 2019). Les apprenants ont été placés au cœur du processus d'apprentissage et ont été associés à l'ensemble des étapes de celui-ci. La proactivité des étudiants dans l'évaluation a renforcé la compréhension des apprenants vis-à-vis des critères de réussite. Le feedback, inhérent à l'utilisation de l'*open-badge*, a également permis aux apprenants de se situer dans les niveaux d'apprentissage demandés. Si l'outil a bien été reçu par les apprenants ou encore les équipes pédagogiques, sa diffusion reste relativement faible. Une fois obtenus, les badges numériques ouverts semblent peu circuler sur le *curriculum vitæ* des individus. Par ailleurs, les enseignants

ont également émis quelques réserves vis-à-vis des *open-badges*. Cieply et Grand (2019) ont ainsi identifié certains facteurs de résistance. Parmi eux, l'aspect chronophage mais aussi l'engagement nécessaire dans le suivi des étudiants ont été perçus comme des freins au projet.

b) *l'exemple de l'Université de Mons*

L'Université de Mons a mis en place des *open-badges* pour la première fois lors de l'année académique 2015-2016 à la suite d'une expérimentation au sein du cours intitulé « Sciences de l'Education et de la Formation » dispensé en première année de Bachelier de Psychologie et des Sciences de l'Education. Ce cours hybride proposait deux activités en parallèle. La première, individuelle, avait pour objectif la maîtrise théorique de concepts. La seconde, à distance et collaborative, s'attachait davantage à la maîtrise fonctionnelle des notions vues précédemment en cours. Ainsi, la finalité de ce dernier ne résidait pas seulement en la maîtrise de concepts théoriques puisqu'il visait également le développement de compétences transférables ou encore de compétences sociales (De Lièvre *et al.*, 2017). L'objectif de cette expérimentation aspirait à comprendre si un tutorat proactif visant l'obtention de badges numériques ouverts favorisait l'apprentissage des étudiants. Elle s'intéressait notamment aux différences dans le développement des compétences, à celles dans le processus d'apprentissage et enfin à celles dans la perception de l'outil par les étudiants. A l'instar de l'expérimentation à Caen, les concepteurs à l'université de Mons ont également proposé des *open-badges* pour son volet pédagogique et sa capacité à reconnaître des compétences et savoirs. En effet, les *open-badges* ont permis de réfléchir à la structure du cours afin de proposer des balises d'apprentissage cohérentes. Les étudiants ont également indiqué que les *open-badges* représentaient pour eux un outil d'évaluation formative. Pour la plupart, ils ont apprécié la possibilité offerte par l'outil de se mesurer par rapport aux objectifs du cours. Ils considéraient alors les *open-badges* comme des indicateurs de maîtrise, permettant de se situer dans le processus d'apprentissage. De plus, les apprenants devaient réaliser une demande pour certains badges numériques ouverts. Cette démarche favoriserait ainsi l'autoévaluation des individus. Pourtant, peu d'étudiants en ont fait la demande. Si pour certains ils n'avaient pas compris la démarche, d'autres ont davantage évoqué un manque d'intérêt ou encore une peur de se mettre en avant. Etant un outil encore récent, les

apprenants pourraient ne pas saisir l'ensemble des finalités de celui-ci ou encore être dépassé sur le plan technique.

Si l'effet des *open-badges* concernant les gains d'apprentissage ne peut être concluant, les auteurs (De Lièvre *et al.*, 2017) exposent l'idée que ses effets potentiellement positifs devraient être appréciés par une approche différente. La démarche induite par la délivrance d'*open-badges* implique un changement de paradigme où les enseignants, comme les apprenants, sont encore peu à l'aise avec celui-ci. Cette nouvelle démarche d'évaluation nécessite donc un temps d'appropriation. Enfin, cette étude de cas révèle un certain effet d'équité du dispositif pédagogique proposant des *open-badges*. En effet, les apprenants les plus faibles au départ de l'expérimentation semblent avoir mieux progressé dans la maîtrise des compétences reconnues par les badges numériques ouverts.

2.2.4] Limites et critiques de l'*open-badge* dans le cadre pédagogique

Si sur le papier l'*open-badge* présente de nombreux avantages au niveau pédagogique, il reste pourtant encore peu diffusé dans l'enseignement supérieur. En effet, le recours aux badges numériques ouverts dans les universités s'accompagne de plusieurs inconvénients et défis qu'il ne saurait minimiser. Tout d'abord, les enseignants comme les apprenants sont encore peu familiers avec ces formes d'évaluations alternatives. Les *open-badges* peuvent ainsi être perçus comme une charge de travail excessive dont les individus ne veulent pas s'accommoder (Cheng *et al.*, 2018). En effet, la mise en place d'un écosystème d'*open-badges* demande, notamment au départ du projet, des moyens humains qui peuvent décourager certaines universités à s'engager sur cette voie. Par ailleurs, certaines critiques ont émergé quant au potentiel de l'outil à atomiser et décontextualiser l'apprentissage (Sullivan, 2013). D'autres soutiennent que l'*open-badge* favoriserait la transformation de l'acquisition de compétences et connaissances en un produit consommable, annihilant ainsi en partie le processus de développement des individus (Resnick, 2012). Afin de ne pas transformer les badges numériques ouverts en de simples récompenses pour atteindre certains niveaux de maîtrise de compétences et de savoirs (Reid *et al.*, 2015), les concepteurs d'*open-badges* ne devraient pas sous-estimer la phase réflexive autour de la création d'un écosystème de badges numériques ouverts. Dans le

cas contraire, ce nouvel outil digital pourrait être néfaste à l'apprentissage en favorisant notamment davantage la motivation extrinsèque au détriment de la motivation intrinsèque.

De plus, l'*open-badge* étant un objet numérique, des interrogations subsistent vis-à-vis de son équité. A l'instar d'autres ressources numériques (Vrillon, 2018), l'appropriation des badges numériques ouverts pourrait nécessiter l'acquisition ou le développement de certaines compétences numériques. Ces dernières pourraient donc agir comme des possibles freins dans l'engagement des apprenants lors de processus d'évaluation par les badges numériques ouverts. Ainsi, si les *open-badges* n'apparaissent pas comme la solution aux maux éducatifs du 21^{ème} siècle, ils permettent toutefois de réfléchir et de s'interroger sur nos pratiques actuelles dans une société en perpétuelle évolution (Clements *et al.*, 2020).

Ce présent chapitre a donc permis d'observer l'*open-badge* sous l'angle d'un outil pédagogique. La mobilisation de certaines théories de la motivation pourrait avoir un sens pour apprécier l'outil en tant que catalyseur motivationnel. Pourtant, il n'existe pas à ce jour de consensus autour de la relation supposée entre la motivation et l'*open-badge*. Ainsi, la simple présence de badges numériques ouverts ne suffit pas à augmenter les niveaux motivationnels des individus (Facey-Shaw *et al.*, 2020). Par ailleurs, la mise en place d'un système d'*open-badges* pourrait également séduire les universités pour soutenir de nouvelles initiatives d'évaluation, notamment dans le cadre d'une démarche d'évaluation formative et partagée. En effet, l'outil facilite les retours d'informations (Besser & Newby, 2019 ; O'Byrne *et al.*, 2015) ce qui pourrait favoriser la compréhension des individus sur ce qu'ils ont accompli mais surtout sur ce qui leur reste à accomplir. Dans le même temps, l'*open-badge* pourrait inciter les individus à s'engager dans l'apprentissage puisqu'il participerait à clarifier les buts et les objectifs de l'enseignement. Il aurait donc un intérêt pour la fixation des objectifs (Randall *et al.*, 2013 ; McDaniel & Fanfarelli, 2016). En parallèle, la flexibilité de l'outil permettrait de proposer un cadre d'apprentissage plus souple à l'apprenant, favorisant ainsi l'autorégulation des individus. Par ailleurs, le caractère plus horizontal de l'*open-badge* faciliterait les situations d'échange entre les pairs. En qualité d'outil pédagogique, le badge numérique ouvert placerait donc l'individu au cœur de l'apprentissage puisque celui-ci serait davantage responsabilisé tout au long du processus. Cependant, l'outil reste critiquable en qualité d'outil pédagogique. L'*open-badge* pourrait notamment décontextualiser

l'apprentissage (Sullivan, 2013). En outre, il pourrait être néfaste au développement des individus puisqu'il favoriserait la transformation de l'acquisition de compétences et connaissances en un produit consommable (Resnick, 2012). Enfin, le caractère équitable de l'outil peut également être discuté. En effet, à l'instar d'autres ressources numériques (Vrillon, 2018), l'appropriation des *open-badges* pourrait nécessiter l'acquisition de certaines compétences numériques qui pourrait donc représenter un frein, voire un obstacle, pour certains individus.

Si la littérature scientifique met en avant les prétendus avantages de l'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique, elle s'attarde également sur le potentiel de l'outil à reconnaître les compétences, notamment non-académiques, au sein de l'éducation supérieur.

Chapitre 3. L'open-badge : un outil au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur ?

La typologie développée par Inamorato dos Santos et ses collaborateurs (2016) montrait également un probable intérêt de l'*open-badge* comme d'un objet qui pourrait servir à la reconnaissance plus fine des apprentissages de l'individu (West & Randall, 2016). Il pourrait notamment intervenir dans une valorisation des compétences dites « non académiques » (Gibson *et al.*, 2015). Ainsi, ce troisième chapitre sera consacré à l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur. Dans une première section, nous reviendrons sur la notion de compétence dans l'éducation. Pourtant largement étudiée (Rey, 2017), celle-ci ne fait cependant pas encore consensus aujourd'hui (Labbé *et al.*, 2019). Après avoir dressé un panorama des différentes définitions de la compétence qui coexistent, nous nous intéresserons à une catégorie précise de compétences : les compétences non-académiques. Puis, nous reviendrons sur l'importance croissante du paradigme de la compétence dans le domaine de l'éducation et de la formation à travers notamment le développement de l'approche par compétences. Si une frange de la recherche francophone s'est positionnée en faveur de cette dernière, d'autres travaux se sont montrés plus critiques à son encontre (Boutin & Julien, 2000 ; Crahay, 2006 ; Ettayebi *et al.*, 2008 ; Hirtt, 2009 ; Carette, 2009 ; Melouki, 2010). Par la suite, nous nous intéresserons aux avantages, mais aussi aux limites, de l'*open-badge* en tant qu'outil au sein de l'arsenal à disposition des universités pour mettre en place une approche par compétences.

Enfin, dans une seconde section, nous reviendrons sur l'intérêt du marché du travail d'une valorisation des compétences, notamment non-académiques, au sein des formations. Pour cela, nous proposerons d'examiner le recours de plus en plus important aux micro-certifications ces dernières années (Minichiello, 2021). Dans une situation où le diplôme est de plus en plus contesté (Hesketh & Brown, 2004), les *open-badges* pourraient être ainsi considérés comme de nouveaux signaux pour les individus. Ils pourraient donc représenter un atout pour les diplômés afin de se différencier sur le marché du travail en fournissant aux

employeurs des preuves de leurs compétences acquises lors d'activités curriculaires mais aussi extracurriculaires. Par ailleurs, l'utilisation plus fréquente des micro-certifications s'accompagne également d'une plus grande responsabilité au niveau du management local. En effet la décentralisation pédagogique, au cœur de l'approche par compétences, renforcerait « la responsabilité du management local pour élaborer des cursus de formation en fonction des ressources et opportunités locales » (Monchatre, 2010). Ce recours au local est également mis en avant par les acteurs qui se sont emparés des *open-badges* en France, notamment à travers les différents collectifs territoriaux qui ont émergé au niveau régional. Afin de conclure ce chapitre, nous nous intéresserons donc aux relations entre le territoire et le marché du travail en revenant sur le triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009).

3.1] La notion de compétence en éducation

La notion de compétence a largement été étudiée dans le champ universitaire en sciences de l'éducation (Rey, 2017). Cependant, la recherche francophone éprouve des difficultés à proposer une définition stabilisée de celle-ci (Albero & Nagels, 2011). Le caractère polysémique de la notion de compétence engendre alors de nombreux débats dans le champ de l'éducation et de la formation. De vifs débats autour de la reconnaissance ou encore de l'évaluation des compétences existent encore à ce jour dans la littérature scientifique (Labbé *et al.*, 2019). Par exemple, certains auteurs exposent l'idée que l'apparition de la notion de compétence dans l'éducation serait la marque de la soumission du système éducatif au système marchand (Hirtt, 2009).

Pourtant, la notion de compétence semble apparaître comme un véritable fer de lance dans les discours actuels des organisations internationales (OCDE, 2024) ou encore politiques (Conseil de l'Union Européenne, 2018). Cette sous-partie a donc pour objectif de revenir sur la notion de compétence, notamment à travers ses nombreuses définitions mais aussi sur les conditions qui ont permis son adoption dans de nombreuses sphères de l'activité humaine (Boutin, 2004). Par ailleurs, elle permettra également de s'intéresser à l'essor dans les sociétés d'un nouveau type de compétences : les compétences non-académiques (Bailly & Lené, 2015).

Puis, ce travail s'intéressera à la progression du paradigme de la compétence au détriment de celui du savoir dans le champ de l'éducation (Zahavi & Friedman, 2020), notamment à travers le développement de l'approche par compétences dans le monde éducatif. Après avoir passé en revue les différentes critiques à son encontre dans l'enseignement et la formation, nous nous intéresserons aux avantages et aux limites de l'*open-badge* en tant qu'outil au sein de l'arsenal à disposition des universités pour mettre en place une approche par compétences.

3.1.1] Définition(s) de la compétence dans le monde éducatif

Issue du monde de l'entreprise, la notion de compétence dans l'éducation française s'est d'abord progressivement diffusée à travers la formation continue (Tanguy & Ropé, 1994). Cependant, un mouvement plus récent semble montrer que celle-ci se développe de plus en plus dans l'enseignement supérieur, comme l'attestent la professionnalisation des parcours universitaires ou encore la progression de l'approche par compétences dans la construction de nouvelles offres de formation de l'enseignement supérieur. Ainsi, la notion de compétence est désormais ancrée dans toutes les couches de l'éducation et de la formation française.

La notion de compétence dans le champ de l'éducation a bénéficié d'une attention particulière depuis les années 1980. Ainsi, de nombreux travaux lui ont été consacrés (Perrenoud, 1998 ; Boutin, 2004 ; De Ketele & Gerard, 2005 ; Crahay, 2006 ; Albero & Nagels, 2011 ; Charbonnier, 2015 ; Rey, 2017). Pourtant, il n'existe pas à ce jour d'un consensus autour de cette notion. Jonnaert (2017) compare ainsi la notion de compétence à une « nébuleuse ». C'est pourquoi de nombreux termes ou définitions cohabitent au sein de la littérature scientifique nourrissant alors les débats autour de celle-ci. Cependant, cette ambiguïté n'est pas propre au contexte francophone. Le flou sémantique autour de cette notion concerne également d'autres pays européens comme l'Allemagne par exemple (Albero & Nagels, 2011). Dans le même temps, deux termes anglophones coexistent pour discuter des compétences : *competencies* et *skills*. Pour faire face à ces difficultés sémantiques, certains pays comme la Suisse ou encore l'Allemagne, préfèrent évoquer une notion plus normative : les *standards*.

De nombreux travaux francophones ont ainsi proposé différentes définitions de la compétence. Dans son ouvrage, Meirieu (1989) considère ainsi la compétence comme un « savoir « identifié » » mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou

disciplinaire déterminé ». Elle serait alors « la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ». D'Iribarne (1989) montre une certaine progression dans la maîtrise de la compétence à travers le développement de trois niveaux. Les compétences d'imitation, qui constituent le premier niveau, sont les compétences les moins abouties. Elles permettent de reproduire certaines actions sans en comprendre nécessairement les aboutissements. Ainsi, elles sont basées sur la réalisation répétée et automatisée d'actions selon des procédures définies en amont (Aubret *et al.*, 1993). Les compétences de transposition, qui constituent la seconde catégorie selon D'Iribarne, permettent aux individus de faire face à de nouvelles situations à partir d'une situation donnée qui était proche. Enfin les compétences d'innovation, qui composent le dernier niveau, sont nécessaires pour répondre à un problème inédit. Ne disposant plus d'un modèle auquel se référer, l'individu puise dans son « patrimoine de connaissances » (Moreau & Delalandre, 2019) pour créer une solution adaptée au problème original auquel il fait face. Les travaux d'Iribarne montrent ainsi une certaine progression dans la notion de compétence. Ici, la compétence devrait être considérée comme un processus puisqu'elle se développerait au fil du temps.

Par ailleurs de nombreuses définitions, comme celle D'Hainaut (1988), assimilent la compétence à un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Cependant d'autres auteurs, comme Le Boterf (1994), tentent de dépasser le triptyque savoir, savoir-faire, savoir-être pour lui ajouter le savoir-agir. Ainsi, la compétence « ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources ». La compétence relèverait donc davantage de ce qu'il appelle le « savoir-mobiliser ». La mobilisation des ressources serait également une condition préalable à la compétence pour De Ketele (2006) puisqu'il s'agirait de « mobiliser des ressources pertinentes permettant ensuite d'identifier, d'activer et de combiner adéquatement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans la perspective d'aboutir à un produit ».

Par ailleurs, la notion de complexité est souvent mise en avant dans les définitions de la compétence. Par exemple, Tardif (2006) considère la compétence comme « un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Quant à Perrenoud (1998), la compétence « permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse

adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Dans le même temps, Ardouin (2004) propose de définir la compétence comme « la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement ».

Les conceptions retenues dans le cadre de ce travail montrent l'abondance des travaux qui ont émergé ces dernières années afin de mieux cerner la notion de compétence mais aussi illustrent son caractère polysémique. Au sein de cette pléthore de définitions pour caractériser la compétence, il est toutefois possible de dégager certaines récurrences. Ainsi, malgré les divergences qui existent sur la manière de définir la compétence, une frange de la littérature scientifique (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1998 ; De Ketele, 2006 ; Rogiers, 2000 ; Jonnaert, 2014, 2017 ; Tardif, 2006 ; Legendre, 2008 ; Albero & Nagels, 2011) semble s'accorder sur certaines caractéristiques communes. Ainsi, une compétence s'accompagnerait d'une mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs expérientiels, savoirs culturels, ...) qui peuvent faire référence de la même façon à des capacités, connaissances et/ou connaissances (Fanchini, 2016) ; mais aussi d'une mobilisation de ressources externes disponibles dans l'environnement de l'individu (ressources physiques comme sociales). Ces ressources, aussi diversifiées qu'hétérogènes, attribuent à la compétence une « part irréductible de singularité et de créativité » (Mottier Lopez, 2016). Par ailleurs, le caractère complexe est régulièrement mis en avant dans les définitions de la compétence, tant au niveau de la tâche à effectuer qu'à celui de la mobilisation des savoirs pour gérer le problème. En outre, les caractères dynamique et évolutif (Legendre, 2008) semblent faire davantage consensus qu'une éventuelle inertie de la compétence. Enfin, la compétence serait contextualisée (De Ketele, 2006). La diversité des contextes exige alors une adaptation de l'individu mais aussi un processus de transfert d'une situation à l'autre.

Par ailleurs, Jonnaert (2006) montre que les définitions de la compétence en éducation sont influencées par plusieurs facteurs. Par exemple, il relève :

- la position épistémologique des auteurs (constructiviste, comportementaliste, ...),
- la considération de la compétence comme d'un état ou d'un processus,

- la finalité accordée à la compétence,
- la prise en compte des différentes ressources internes et/ou externes

Ainsi, Gérard et Roegiers (2009) montrent que la notion de compétence est utilisée dans au moins trois sens différents. Le premier, attribué au courant comportementaliste, considère essentiellement la compétence comme un « savoir-faire disciplinaire » (Meirieu, 1989). Par exemple :

- tracer un triangle équilatéral,
- connaître ses tables de multiplication,
- conjuguer un verbe au passé simple,
- ...

Dans sa seconde acception, la compétence est perçue comme un savoir-faire général (Rey, 1996), évoquant ainsi davantage les compétences dites « transversales » :

- savoir organiser son travail,
- savoir travailler en collaboration,
- savoir s'exprimer à l'oral,
- ...

Enfin, le troisième sens attribué à la compétence fait écho à la mobilisation des acquis en situation. Ici, la compétence est donc contextualisée (Le Boterf, 1994, De Ketele, 2006). Elle est alors mise en œuvre dans un contexte en particulier. Se détachant du concept d'objectif

spécifique, la compétence serait alors « un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités » (Gérard et Roegiers, 2009). Basée sur l'intégration des acquis, cette troisième acception de la compétence sera retenue dans le cadre de cette thèse. En effet, celle-ci considère que la compétence est contextualisée mais aussi dynamique en prenant en compte des facteurs internes (ex : l'âge) comme externes (ex : influence de l'environnement familial). Par ailleurs, ces caractéristiques s'avèrent également se dégager d'une « nouvelle » catégorie de compétences qui semble connaître un essor ces dernières années : les compétences non-académiques. Souvent mises en avant dans les travaux consacrés aux *open-badges* (Gibson *et al.*, 2015), celles-ci ont donc retenu notre attention dans le cadre de ce travail.

3.1.2] Les compétences non-académiques

a) *La notion de compétences non-académiques*

Le travail engagé jusqu'à présent a montré que la notion de compétence n'était toujours pas stabilisée. Il en est donc de même pour la notion de compétence non-académique. Malgré un intérêt plus prononcé ces dernières années, il existe toujours une multitude de termes pour les désigner (Heckman & Kautz, 2012) : « compétences transversales », « *soft-skills* », « compétences comportementales », « compétences génériques » ou encore « compétences relationnelles ». Comme toute compétence, les compétences non-académiques sont individuelles et donc spécifiques à chaque individu (Coulet, 2010).

Par ailleurs, elles se différencient des compétences qui relèvent du domaine disciplinaire (Morlaix & Giret, 2018). En l'absence d'un ancrage disciplinaire spécifique, les compétences non-académiques seraient transversales (Rey, 1996), et peuvent être alors communes ou non à plusieurs disciplines (Stasz & Brewer, 1999). Selon Morlaix et Nohu (2019), elles revêtiraient un caractère transversal « dans le sens où leur apprentissage n'est pas forcément scolaire et ne relève pas d'une discipline spécifique ». Par la même occasion, elles pourraient s'acquérir dans « dans des sphères de socialisations variées (famille, école, associations sportives et culturelles, marché du travail, etc.) » (Morlaix & Fanchini, 2018).

Par opposition aux *hard-skills*, elles regrouperaient les compétences interpersonnelles²⁶ et les compétences intra-individuelles²⁷ des individus (Morlaix, 2015). Pour Rey (1996), les compétences transversales prendraient la forme de savoir-faire ou savoir-être qui seraient en opposition au savoir théorique.

Si certains auteurs (Balcar, 2014 ; Giret, 2016) imaginent les compétences non-académiques comme largement transférables, ; d'autres travaux apparaissent plus nuancés (Lainé, 2011) voire s'opposent à cette idée (Rey, 1996). De plus, les compétences non-académiques seraient contextualisées (Tavant, 2020) puisqu'elles dépendraient des interactions avec l'environnement. Enfin, le caractère dynamique des compétences non-académiques est également mis en avant (Heckman & Kautz, 2012).

b) *Quelle place pour les compétences non-académiques dans la réussite scolaire ?*

La prise en compte des compétences non-académiques dans la réussite scolaire est un phénomène récent (Morlaix & Fanchini, 2018). Pour Heckman et Kautz (2012), les compétences non-académiques auraient même un poids plus important que les compétences disciplinaires sur la réussite scolaire. Certains organismes internationaux, comme l'Organisation de Coopération et de Développement économique, ont notamment produit des rapports pour rappeler, selon eux, l'importance des compétences sociales et émotionnelles dans la réussite scolaire²⁸. L'apparition des compétences non-académiques dans le socle commun de connaissances et de compétences en 2005 montre également les liens étroits qu'elles peuvent entretenir avec la réussite scolaire. D'autant plus que leur place a été renforcée dans le socle commun de 2016 (Morlaix & Giret, 2018). Les politiques éducatives actuelles imputent donc à l'école le développement, implicite ou explicite, de certaines compétences non-académiques comme la coopération, la confiance en soi ou encore le sens de l'engagement et de l'initiative (Morlaix & Fanchini, 2018).

Par ailleurs, les compétences non-académiques pourraient impulser la réussite scolaire. Gutman et Schoon (2013) montrent notamment l'intérêt d'une perception positive de soi dans

²⁶ Les compétences vis-à-vis d'autrui

²⁷ Constituées de tout ce qui est intrinsèque à l'individu

²⁸ Voir notamment le rapport intitulé « *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills* » de 2015

la motivation des individus. Une motivation plus élevée des élèves conduirait alors à une meilleure performance. En parallèle, certains travaux ont également examiné l'influence des compétences non-académiques dans les performances cognitives, et donc dans la réussite scolaire (Almlund *et al.*, 2011 ; Borghans *et al.*, 2008). Ainsi, le rôle que pourraient occuper les compétences non-académiques dans la réussite scolaire est donc de plus en plus étudié ces dernières années (Heckman et Kautz, 2012 ; Gutman & Schoon, 2013 ; Giret & Morlaix, 2016 ; Fanchini, 2016). Dans le même temps, de nombreux travaux s'intéressent également à la place des compétences non-académiques sur le marché du travail.

c) *Quelle place pour les compétences non-académiques sur le marché du travail ?*

Les récents travaux sur le sujet indiquent que les recruteurs accorderaient un poids de plus en plus important aux compétences non-académiques dans le processus de recrutement (Lainé, 2016 ; Deming, 2017). L'étude de Robles (2012) a permis de recenser les dix compétences sociales les plus prisées dans le monde professionnel. Parmi elles, nous retrouvons des compétences chères aux défenseurs de l'approche par compétences : la responsabilité, la flexibilité, ou encore le travail en équipe. L'importance des compétences non-académiques peut varier selon les employeurs, notamment en fonction de la politique de gestion des ressources humaines dans leur entreprise, de sa taille, ou encore de son secteur d'activité (Lainé, 2016). Cependant, certaines compétences non-académiques apparaissent comme plus importantes que d'autres. Vilches (2022) évoque notamment : le travail en équipe, le sens de la relation client, l'autonomie, l'organisation, l'adaptation ou encore le sens des responsabilités.

D'autres travaux se sont intéressés aux effets des compétences non académiques sur l'emploi, et notamment de leur influence sur les trajectoires professionnelles. En effet, certaines compétences non-académiques seraient particulièrement valorisées par les recruteurs afin d'accéder à l'emploi. L'étude d'Albandea (2020) montre ainsi l'importance de la compétence à travailler en équipe. A travers l'évaluation de *curriculum vitæ* fictifs, les recruteurs de cette enquête ont accordé onze points supplémentaires²⁹ pour les *curriculum vitæ* qui mettaient en avant la compétence à travailler en équipe. Par ailleurs, cette variable avait un poids plus

²⁹ Les recruteurs étaient invités à évaluer sur 100 plusieurs *curriculum vitæ* fictifs

important dans le score que la mention obtenue ou encore du type de diplôme acquis par exemple. Le jugement des recruteurs serait donc influencé par la présence de compétences non-académiques sur le *curriculum vitae*. Si le travail en équipe semble être la compétence la plus prisée, l'étude d'Albandea met également en avant l'importance de l'organisation, de l'initiative, ou encore du sens des responsabilités. Dans le même temps, l'enquête menée par Morlaix et Nohu (2019) montre que les étudiants qui déclarent avoir développé durant leur formation certaines compétences non-académiques, comme le travail en équipe, sont plus susceptibles d'accéder à l'emploi. L'adaptabilité serait également l'une des compétences non-académiques qui permettraient d'obtenir un premier emploi (Nohu, 2022). Par ailleurs, les capacités d'innovation ou encore le dynamisme sont également mis avant. Les compétences non-académiques auraient également un impact sur la qualité de l'emploi. Ainsi, l'autonomie ou encore l'éthique professionnelle exerceraient un rôle sur la probabilité d'être embauché en CDI, à temps complet ou encore sur des postes de cadre (Morlaix & Nohu, 2019).

Enfin, une partie de la recherche scientifique sur les compétences non-académiques s'est intéressée aux effets de ces dernières sur la rémunération. Ainsi, le rendement des compétences non-académiques serait plus important aujourd'hui qu'auparavant (Deming, 2015). Les compétences communicationnelles ainsi que les compétences en résolution de problèmes seraient particulièrement prisées et valorisées dans les rémunérations proposées.

Au même titre, l'étude d'Albandea et Giret (2016) montre l'impact salarial positif de certaines compétences non-académiques comme l'aversion au risque, l'estime de soi³⁰, la communication ou encore la persévérance. Par ailleurs, cette post-enquête menée sur la Génération 2010 montre que l'effet des compétences non-académiques serait en général plus élevé pour les salaires les plus importants. Ainsi, pour accéder aux postes les plus rémunérateurs, les individus doivent donc développer tout un « éventail de compétences transversales » (Berthaud, 2021).

Le paysage socioéconomique mondial s'est profondément transformé lors de ces dernières décennies notamment sous l'impulsion de la mondialisation ou encore de la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication. Les formes et l'organisation du travail évoluent, les métiers se renouvellent au même titre que les secteurs

³⁰ L'étude de Goldsmith *et al.* (1997) montrait déjà l'effet de celle-ci dans la détermination de la rémunération

de production se restructurent (Chauvigné & Coulé, 2010). Dans le même temps, la récente crise sanitaire qui a touché nos sociétés a renforcé l'incertitude autour d'un monde en perpétuelle évolution. Les individus doivent désormais, et plus que jamais, être des acteurs autonomes de leur vie professionnelle tout en démontrant des capacités d'adaptation et de prise d'initiatives. Cette conjoncture explique donc l'intérêt particulier que suscitent les compétences non-académiques depuis une vingtaine d'années. Par ailleurs, elles semblent avoir une place privilégiée au sein de l'approche par compétences.

Les pressions récentes à la professionnalisation (Chauvigné & Coulet, 2010) dans l'éducation supérieure impliquent donc un renouvellement, ou du moins une évolution, des pratiques dans les universités afin de mieux appréhender l'ensemble des compétences, académiques comme non-académiques. Celles-ci étant perçues comme complexes à évaluer (Tardif & Dubois, 2013), les universités sont amenées à réfléchir à de nouvelles solutions pour que ces compétences transversales ne leur échappent pas. Le déploiement des *open-badges* dans certaines universités francophones pourrait être l'une des réponses à ces nouveaux défis. Pourtant, il est important de rappeler que les compétences non-académiques pourraient revêtir un caractère inégalitaire. En effet, une partie de celles-ci dépendrait du capital social et culturel des individus (Bailly & Léné, 2012).

La prochaine sous-section sera donc consacrée à la place actuelle de l'approche par compétences dans l'éducation afin de comprendre dans quelle mesure les *open-badges* pourraient s'intégrer dans ce paradigme.

3.1.3] L'approche par compétences dans l'éducation

a) *Les fondements de l'approche par compétences*

L'approche par compétences dans l'éducation est souvent associée aux travaux de De Ketele (1988, 1993, 2006) ou encore de Roegiers (2000, 2010). Reposant sur l'intégration des acquis, il apparaît nécessaire de définir celle-ci avant de poursuivre ce travail. Dans son ouvrage, Roegiers (2010) donne une définition générale de l'intégration qu'il considère comme « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». Dans son sens pédagogique, l'intégration des acquis est alors considérée comme « la mobilisation conjointe par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative » (Roegiers, 2000). A l'instar d'une démarche d'intégration, l'intégration des acquis repose sur les trois caractéristiques suivantes :

- L'interdépendance des acquis qui est associé aux disciplines et aux contenus,
- La mobilisation active et la coordination des acquis,
- La polarisation de cette mobilisation pour faire face aux problèmes

Les travaux de De Ketele (1988) sur les objectifs d'intégration ont permis de dégager quatre caractéristiques primordiales de la compétence. La première fait intervenir la mobilisation d'un ensemble de ressources qui fait écho à « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc » (Gérard & Roegiers, 2009). La seconde caractéristique tient au fait que la compétence est finalisée. C'est-à-dire qu'elle doit être porteuse de sens pour l'apprenant (Roegiers, 2010). Une troisième caractéristique relie la mobilisation et la coordination des acquis à une « famille de situations » (*ibid.*). Cette dernière correspond à « l'ensemble des situations auxquelles l'apprenant doit faire face pour être déclaré « compétent » pour cette compétence-là en particulier » (Gérard & Roegiers, 2009). Les situations proposées à l'apprenant doivent être suffisamment variées

tout en se situant toujours au sein d'une famille précise de situations (Bosman *et al.*, 2000). Enfin, l'évaluation de la compétence doit être possible. Celle-ci peut se matérialiser sous la forme de la résolution d'une ou plusieurs situations nouvelles appartenant toutefois à la même famille de situations. Cette évaluation, reposant sur des critères et des indicateurs, mettra en évidence le degré et la qualité de la maîtrise de la compétence ciblée.

Par ailleurs, les apprentissages dans une démarche d'approche par compétences sont structurés en deux temps complémentaires (Gérard & Roegiers, 2009). Le premier est consacré aux apprentissages ponctuels. Ce moment permet le développement des savoirs, savoir-faire, et savoir-être qui se rapportent aux compétences visées. Par ailleurs, ces apprentissages sont mis en relation entre eux afin de faciliter par la suite la mobilisation dynamique des acquis. Le second temps d'apprentissage doit justement permettre à l'apprenant de mobiliser et coordonner l'ensemble de ses acquis pour répondre à des situations complexes. Cette intégration passe par la réalisation d'une ou plusieurs situations dans une famille de situations donnée. La phase d'intégration peut être réalisée de façon progressive ou placée en fin d'apprentissage.

Pour Miled (2005), l'approche par compétences reposerait sur deux principes. Le premier fait référence au décloisonnement des apprentissages. Ces derniers seraient davantage intégrés et porteurs de sens pour l'apprenant. Le second fait écho au développement de compétences réutilisables dans différentes situations, actant ainsi le caractère transversal de certaines compétences. Roegiers (2010) va plus loin en montrant que l'approche par compétences entraînerait trois apports majeurs dans le processus d'apprentissage :

- **Donner du sens aux apprentissages**

La contextualisation de la compétence permettrait de donner du sens aux apprentissages pour l'apprenant. Les apprentissages sont ainsi finalisés pour que les connaissances de l'apprenant soient réinvesties dans son milieu scolaire, familial, ou encore professionnel.

- **Rendre les apprentissages plus efficaces**

Pour l'auteur, l'approche par compétences apporte une « une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité » (Roegiers, 2010), et ce pour trois raisons. Tout d'abord ce gain serait, en partie, lié à une meilleure fixation des acquis. Certains travaux (De Ketele & Hanssens, 1999) montrent qu'un savoir serait plus durable s'il a été mobilisé pour résoudre un problème. En ce sens, l'approche par compétences serait donc bénéfique à l'apprentissage puisqu'elle confronte sans cesse les apprenants à la résolution de nouveaux problèmes.

Par ailleurs, l'approche par compétences permettrait de mettre l'accent sur l'essentiel. C'est-à-dire sur les apprentissages jugés essentiels car ils sont réutilisés dans la vie de tous les jours ; ou parce qu'ils sont à la base d'autres compétences. En ce sens, l'apprenant serait alors en mesure de sélectionner les acquis les plus importants afin de mieux les maîtriser.

Enfin, l'approche par compétences présenterait l'avantage de mettre en relation les différents acquis. Les liens qui sont effectués entre les différentes notions, voisines comme antagonistes, favoriseraient la création de « réseaux conceptuels » (Roegiers, 2010) qui faciliteraient eux-mêmes la fixation des apprentissages.

- **Fonder les apprentissages ultérieurs**

Le dernier apport majeur de l'approche par compétences serait la fondation d'apprentissages ultérieurs. En effet, la mobilisation dynamique et la coordination des acquis en situation permettraient de dépasser le cadre de la salle de cours mais aussi de l'année scolaire. Le réinvestissement des acquis d'une année à l'autre aurait pour conséquence de favoriser les compétences les plus complexes par la suite.

Par ailleurs, la mise en place d'une approche par compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation s'accompagne de freins et de résistances qu'il convient de développer avant de poursuivre ce travail.

b) Les difficultés recensées dans la mise en place d'une approche par compétences

Les travaux fondateurs de l'approche par compétences dans le milieu scolaire font également un état des lieux des difficultés à la mise en place d'une telle approche. Parmi eux, Roegiers (2010) propose dans son ouvrage une revue de celles-ci :

- La résistance au changement

La première difficulté recensée par Roegiers est la présence de résistances de la part des différentes parties prenantes : enseignants, étudiants, responsables, etc. Pour une meilleure efficacité mais aussi une meilleure adhésion à l'approche par compétences, les acteurs concernés doivent être convaincus des avantages d'une telle approche. Or, de nombreuses inquiétudes ont été soulevées, notamment par les enseignants. Par exemple, certaines voix se sont élevées au Québec pour montrer que les nouveaux programmes, s'appuyant sur la notion de compétence, pourraient négliger l'acquisition des connaissances (Boutin, 2004). Par ailleurs le décret belge « Missions » du 24 juillet 1997, basé sur l'approche par compétences, a également fait l'objet de nombreuses contestations (Hirtt, 2009). Il est notamment reproché à l'approche par compétences une « logique marchande de la culture » (Boutin, 2004).

- Le manque de formation

Le manque de formation est également pointé du doigt. En effet, l'approche par compétences nécessite de former les différents acteurs qui vont s'en saisir. Les enseignants sont concernés, tout comme les conseillers pédagogiques, les inspecteurs ou encore les chefs d'établissement. L'ensemble des acteurs éducatifs doit donc être sensibilisé mais aussi formé à l'approche par compétences. Roegiers montre l'importance des pratiques dans l'articulation des formations liées à l'approche par compétences afin de mieux outiller les différents acteurs concernés.

- Les aspects institutionnels

La troisième difficulté recensée est liée aux changements occasionnés par la mise en place d'une approche par compétences. Roegiers (2010) évoque ainsi une « adaptation des structures de coordination, des grilles d'horaires, des modalités d'évaluation, etc. ».

- L'organisation de la classe

Enfin, certaines difficultés apparaissent lors de l'organisation des apprentissages. La notion de compétence, telle qu'elle est entendue dans l'approche par compétences, nécessite la mobilisation de celle-ci pour être déclaré compétent. Cependant, il peut être compliqué de proposer de nombreuses situations aux apprenants afin qu'ils puissent exercer leurs compétences dans le cadre scolaire. Roegiers (2010) met notamment en avant « la surcharge des programmes, le mythe de vouloir tout dire (difficulté pour l'enseignant de distinguer l'essentiel de l'accessoire), le cloisonnement des horaires, la difficulté d'un suivi individualisé des élèves, etc. » comme certains freins à la mise en place de l'approche par compétences dans le monde éducatif.

c) L'impact de l'approche par compétences dans le monde de l'éducation

L'influence de l'approche par compétences dans le monde éducatif est importante (Hirtt, 2009). Désormais, les programmes scolaires sont généralement traduits en termes de compétences attendues dans la plupart des pays occidentaux (Dolz & Ollagnier, 2002). Dans ce paradigme de la compétence, les rôles des apprenants comme des enseignants sont bouleversés.

Ainsi, les travaux issus du courant de l'approche par compétences mettent l'élève au cœur du processus d'apprentissage, ce dernier devenant alors un apprenant (De Ketele, 2006). Par ailleurs, ce nouveau rôle implique un transfert plus important de la responsabilité des apprentissages à l'apprenant. Il est alors invité à « construire lui-même ses propres connaissances » (Boutin, 2004). Il doit donc faire preuve d'autonomie, de curiosité ou encore de persévérance pour mener à bien son nouveau rôle.

Dans le même temps, le rôle de l'enseignant évolue lui aussi. Celui-ci doit désormais adopter un rôle de « facilitateur » (Roegiers, 2010) et se détache alors d'une posture de pourvoyeur de connaissances. Dans ce nouvel rôle, l'enseignant est invité à inciter les apprenants à construire leurs propres connaissances en leur proposant des activités en autonomie et en déléguant notamment une partie de l'organisation des tâches au groupe-classe (Boutin, 2004). Il encourage, soutient, accompagne les apprenants tout en cherchant à stimuler leur créativité. La transmission de connaissances est alors mise au second plan. Cette centration des apprentissages sur l'individu n'est pas nouvelle. Elle s'appuie notamment sur la philosophie de Dewey ou de Piaget au 20^{ième} siècle qui préconisait déjà alors la centration sur l'apprenant au détriment de la centration sur la discipline. Dans ce courant de pensée, l'apprenant est le créateur de ses connaissances.

Le paradigme de la compétence, qui tend à prendre de plus en plus d'importance dans nos sociétés, s'est donc matérialisé dans le domaine de l'éducation et de la formation sous l'égide de l'approche par compétences. Si une frange de la recherche francophone s'est positionnée en faveur de cette dernière, d'autres travaux se sont montrés plus critiques à son encontre (Boutin & Julien, 2000 ; Crahay, 2006 ; Ettayebi *et al.*, 2008 ; Hirtt, 2009 ; Carette, 2009 ; Melouki, 2010).

La sous-section suivante permettra donc de revenir sur les critiques émises à l'encontre du paradigme de la compétence dans l'éducation.

3.1.4] Les critiques de l'approche par compétences

Associée au monde de l'entreprise (Albero & Nagels, 2011), l'approche par compétences a cristallisé autour d'elle de nombreuses critiques dans la recherche francophone en sciences de l'éducation. Né tout d'abord dans la sphère du travail, le paradigme de la compétence « associe l'idée d'efficience, d'efficacité, de rendement à celui de compétence » (Deschanet *et al.*, 2022). Plusieurs voix s'élèvent alors pour dénoncer cette situation où l'éducation serait davantage au service du monde économique que de l'État (Boutin, 2004). L'objectif serait donc de mettre la priorité sur le développement de compétences essentielles dans une société de rendement. Cette notion de performance dans l'école se retrouve notamment dans les modes de gestion américains lorsqu'il est question de « *sitebased management* » (David, 1995) ou encore de «

out-based education » (Glatthorn, 1993). L'école se trouve alors à un carrefour : « adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects » (Boutin, 2004).

L'approche par compétences a ainsi pénétré toutes les couches de l'éducation, du préscolaire à l'université (Rey, 2014), tout en se démocratisant dans le monde entier. D'abord dans le monde anglo-saxon, puis par la suite en Europe³¹ (Boutin, 2004). Hirtt (2009) a également observé la diffusion du terme « compétence » dans la littérature scientifique en analysant le catalogue du Système Universitaire de Documentation français. Il est intéressant de constater que l'utilisation de cette occurrence explose à partir des années 1990 (voir figure 8). Ainsi, pour Hirtt, cette augmentation de l'occurrence « compétence » dans la littérature scientifique serait à rattacher à cette nouvelle ère « où l'on commence à parler de « société de la connaissance », de « mondialisation » et de « globalisation » ».

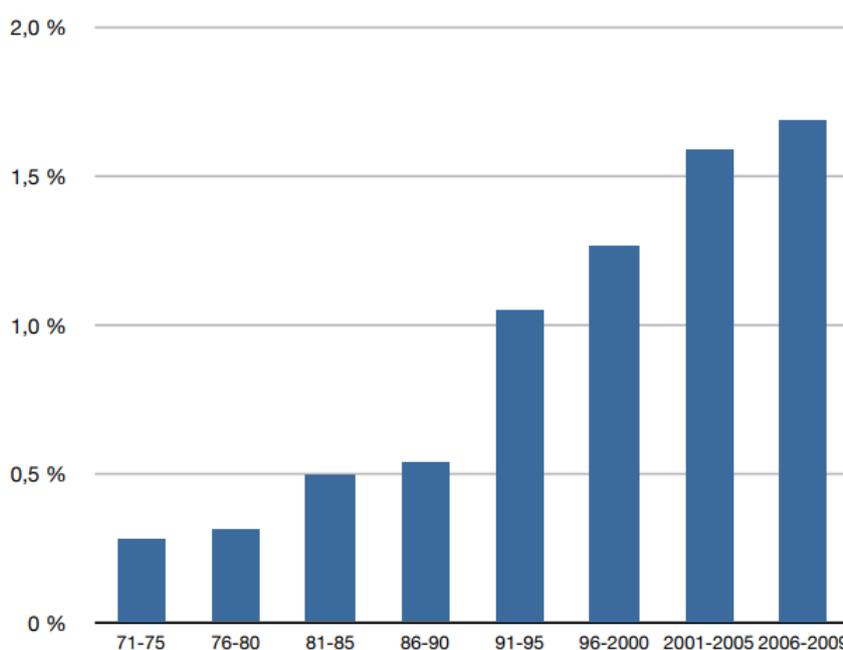


Figure 8 : Occurrence relative du mot « compétences » dans les titres du catalogue SUDOC (Hirtt, 2009)

³¹ Notamment la Belgique et la Suisse qui ont repensé en premier leurs curriculums en compétences

Les travaux de Tanguy (1994) retracent également l'apparition de la notion de compétence dans l'éducation. Ils montrent notamment l'impact de la sphère professionnelle mais aussi de celui des politiques libérales sur la manière dont la logique de compétences a réussi à s'imposer dans les *curriculums* scolaires. Dans cette lignée, Bronckart et Dolz (2002) interpellent sur « l'urgence d'une redéfinition d'un projet politico-éducatif global, précisant clairement des finalités qui ne se réduisent pas à une allégeance à la logique de marché ». Dans le cas contraire, l'approche par compétences sera réduite et comprise que comme une « adhésion à un néolibéralisme brutal ». Jonnaert et ses collaborateurs (2004) montrent également que l'allégeance du système éducatif à la compétence présente des risques, « autant par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que par la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation ». Boutin et Julien (2000) vont plus loin dans la critique en parlant d'une manipulation des pouvoirs publics qui irait dans une logique marchande et qui se ferait au détriment de l'apprentissage.

Afin de comprendre la percée du paradigme de la compétence dans l'éducation, Hirtt (2009) propose de revenir sur les caractéristiques du marché du travail qui émerge à partir des années 1980 sous l'appellation de « société de la connaissance ». Selon lui, plusieurs facteurs ont favorisé la montée en puissance de la compétence dans nos sociétés. Le premier fait référence à l'instabilité, tant économique que technologique, qui empêche toute projection des marchés d'une manière globale. Comme le rappellent Chauvigné et Coulet (2010), la société actuelle se situe dans un « contexte de mutations sociales et économiques caractérisées par des restructurations de secteurs de production, par un renouvellement fréquent des métiers, par une évolution des formes et de l'organisation du travail ».

Le second facteur repose sur la nouvelle redéfinition de l'organisation du travail. Désormais, le morcellement et la répétitivité des tâches³² ont laissé place à une organisation du travail « où toute tâche s'intègre au sein d'un ensemble plus vaste, où le travailleur n'est plus un élément isolé d'une chaîne, mais un créneau porteur de sens qui apporte tout son savoir-faire et son savoir-être au profit de l'objectif commun de l'organisation » (Bosman *et al.*, 2000). Dans cette nouvelle formation d'organisation du travail, l'individu se doit donc d'être polyvalent mais

³² Nous faisons référence ici au Taylorisme

aussi adaptable. Il est par ailleurs censé faire preuve d'initiative ou encore d'autonomie (Chauvigné & Coulet, 2010)

Pour Hirtt (2009), les états capitalistes ont ainsi brandi l'étendard du paradigme de la compétence comme réponse aux nouvelles tendances des marchés. L'approche par compétences entend donc répondre à un triple objectif. Le premier, qui a été développé plus haut, est de rapprocher le monde de l'éducation au monde professionnel. Le second objectif est de répondre aux nouvelles exigences du marché du travail : à savoir la mobilité des travailleurs ainsi que leur adaptabilité. La formation est donc recentrée autour de celles-ci, et ce dès les premiers niveaux scolaires. L'apprenant doit pouvoir répondre à des situations complexes et inédites, sans pour autant avoir une « véritable maîtrise théorique des savoirs » (*ibid.*). L'approche par compétences doit donc pouvoir développer les capacités d'adaptation des apprenants afin qu'ils puissent faire face à de nouveaux défis qui seraient liés aux mutations technologiques ou encore aux changements d'emplois qui seraient de plus en plus fréquents. Les acquis scolaires sortiraient alors du cadre de l'école (Perrenoud, 1995). Dans un monde de plus en plus incertain, la flexibilité est ainsi mise en avant. Dans le paradigme de la compétence, les qualifications professionnelles, autrefois perçues comme un mode de régulation de la relation formation-emploi, apparaissent aujourd'hui dépassées. Jugées éphémères et rapidement obsolètes (Hirtt, 2009), elles n'apporteraient plus la souplesse exigée par le monde du travail.

Enfin, le dernier objectif serait de répondre à la polarisation du marché du travail en orientant les enseignements sur le développement de compétences de base qui seraient utiles dans les emplois les plus qualifiés comme dans les emplois les moins qualifiés. Ce bagage commun de compétences est souvent mis en avant par l'OCDE ou encore l'Union Européenne. A titre d'exemple, le Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) a été créé dans le but de « déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société » (Calut, 2005). Par ailleurs, le programme DeSeCo classe ces compétences-clés dans trois catégories (voir figure 9) : se servir d'outils de manière interactive, agir de façon autonome, interagir dans des groupes hétérogènes. Une nouvelle fois, l'autonomie de l'individu est mise en avant.

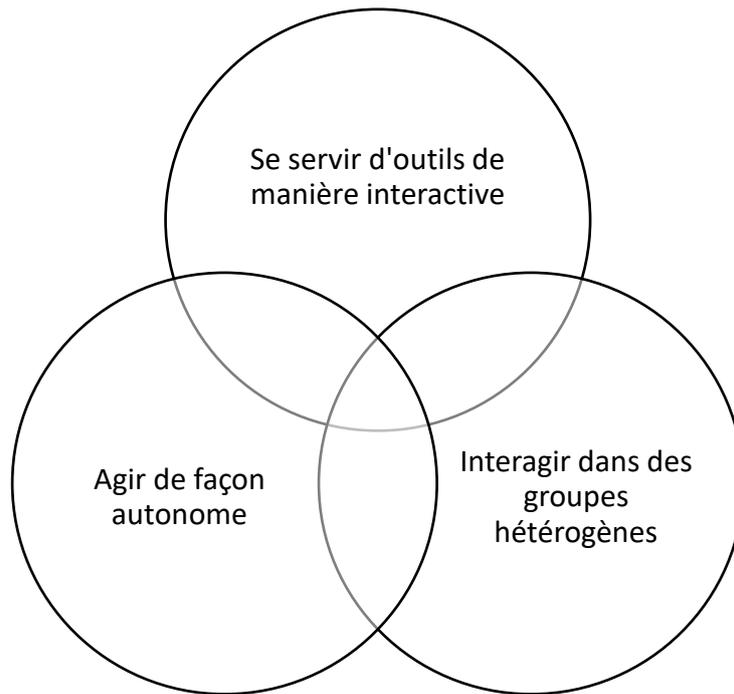


Figure 9 : Les trois catégories de compétences clés (Calut, 2005)

En France, comme en Belgique, ce bagage minimal de compétences se retrouve sous l'appellation du terme « socle ». Les partisans de l'approche par compétences estiment que ce socle de compétences est essentiel pour que l'individu puisse vivre correctement dans le monde actuel. Il est donc indispensable que l'enseignement obligatoire assure le développement de ces compétences. Pour les opposants à l'approche par compétences, réduire l'enseignement aux seuls apprentissages de ces compétences conduirait à diminuer l'importance des savoirs à l'école. Ce bagage minimal de compétences serait alors facteur d'inégalités. En effet, il existerait un écart entre les individus qui maîtrisent seulement ce bagage de compétences et ceux qui accéderont aux savoirs et aux formations d'excellence de l'enseignement supérieur (Rey, 2014).

Par ailleurs, l'approche par compétences souffrirait pour certains d'ambiguïtés épistémologiques (Jonnaert *et al.*, 2004 ; Kahn & Rey, 2016). En effet, la notion de compétence n'étant pas stabilisée, elle emprunterait ainsi à plusieurs courants de pensées. Ainsi, certains curriculums s'inscrivent parfois dans des paradigmes épistémologiques contradictoires³³ ou

³³ Voir notamment Jonnaert (2001) qui montre notamment l'incompatibilité entre la perspective comportementaliste et la perspective constructiviste

alors ne s'inscrivent dans aucune perspective épistémologique. Jonnaert (2011) évoque alors des « trompe-l'œil épistémologiques » qui conduiraient à des incohérences. Le recours en parallèle au comportementalisme, au constructivisme ou encore au socio-constructivisme serait « générateur de malentendus » (Boutin & Julien, 2000).

Les travaux de Boutin (2000, 2002, 2004) mettent également en garde contre la « manie des centrations » (Boutin, 2004). Ainsi, placer l'élève au centre de l'apprentissage au détriment de l'enseignement pourrait conduire à un contexte où les situations d'apprentissage et les situations d'enseignement seraient antinomiques. Or, cette fracture entre l'apprentissage et l'enseignement pourrait être néfaste pour l'élève.

Enfin, le dernier reproche fait à l'approche par compétences est qu'elle relègue la place du savoir au second plan (Rey, 2014). Le développement des compétences est une activité chronophage qui se ferait ainsi au détriment de la transmission des savoirs. Si les défenseurs de l'approche par compétences soutiennent l'idée qu'elle ne tourne pas le dos aux savoirs (Perrenoud, 1998), ils reconnaissent par ailleurs que ces derniers doivent être au service du développement des compétences. Ce paradigme de la compétence exclurait donc une partie des connaissances qui ne seraient pas utiles dans le développement des compétences. Hirtt (2009) parle ainsi d'une « négation du savoir » qui serait propre à l'approche par compétences. Les savoirs et les savoir-faire seraient de plus en plus négligés au profit des compétences non-académiques. Celles-ci semblent particulièrement importantes chez les défenseurs de l'approche par compétences mais aussi dans les écrits sur les *open-badges*. Ainsi, la sous-section suivante est consacrée au potentiel intérêt du badge numérique ouvert au sein de l'approche par compétences.

3.1.5] Intérêt(s) des *open-badges* au sein de l'approche par compétences

Les *open-badges* pourraient trouver une place de choix au sein de l'arsenal à disposition de l'approche par compétences. En effet, les badges numériques ouverts permettent une valorisation plus fine des apprentissages de l'individu (West & Randall, 2016). L'*open-badge* permettrait d'introduire en son sein des critères d'évaluation transparents, est partageable et transférable, mais aussi présenterait la possibilité d'être autonome ou combinable pour former des certifications plus étendues. Ainsi, cette valorisation plus fine des apprentissages par

l'intermédiaire des *open-badges* pourrait, en complément d'autres titres de compétences, délivrer des informations plus précises sur le parcours ou encore sur les compétences qu'acquièrent les apprenant tout au long de leur cursus. Les établissements de l'enseignement supérieur pourraient également se saisir de cet objet digital pour expliciter le « *curriculum* caché » (Demeuse & Stauven, 2013) tout en rendant leurs diplômes moins opaques. Par la même occasion, les apprenants auraient la possibilité d'avoir un titre leur permettant de mieux communiquer à l'extérieur sur ce qu'ils savent faire et peuvent faire.

Dans le même temps, les initiatives francophones de projets de badges numériques ouverts montrent un certain engouement des universités pour cet objet numérique dans la valorisation et la reconnaissance des compétences qui ne sont pas formellement mises en avant dans le cadre de leurs formations. Il devient ainsi un moyen pour les universités de valoriser les acquis et compétences développés notamment dans le cadre informel mais aussi d'encourager la réflexivité de leurs étudiants sur leurs expériences extracurriculaires. La granularité des compétences et connaissances qu'offre une valorisation par l'*open-badge* ainsi que son caractère plus souple par rapport au diplôme traditionnel pourraient donc intéresser les établissements de l'enseignement supérieur à recourir à cet outil numérique pour reconnaître les compétences non-académiques (Gibson *et al.*, 2015 ; Wilson *et al.*, 2016) qui échappent généralement à la certification traditionnelle.

Pour Devedžic et Jovanovic (2015), le recours aux *open-badges* permet de soutenir les processus d'évaluations partagées puisque les apprenants sont invités à « les commenter, à partager les preuves autour d'eux, à recommander leurs pairs pour une accréditation et même à devenir eux-mêmes des accréditeurs ». Ainsi, la mise en place d'un écosystème d'*open-badges* pourrait être un moyen pour les universités de développer des formes plus collaboratives d'apprentissage (Cieply & Grand, 2019), préconisées dans la mise en place de l'approche par compétences. Dans le même temps, l'*open-badge* pourrait également être un moyen pour les établissements de l'enseignement supérieur afin de s'adapter plus rapidement aux évolutions sociétales et aux besoins du marché (Sullivan, 2013). Au contraire du diplôme qui est figé, l'*open-badge* est « une matière vivante ». Ce dernier évolue au gré du parcours des individus qui le possèdent. Chaque *open-badge* est ainsi unique puisque que les bénéficiaires ne mettront pas nécessairement les mêmes preuves en son sein.

Également, l'*open-badge* pourrait être une solution pour l'enseignement supérieur de valoriser davantage les compétences et acquis développés par les individus dans le cadre informel (Gibson *et al.*, 2015). L'intérêt de l'outil est ici de capter l'ensemble des apprentissages réalisés par les individus et ce dans tous les contextes d'apprentissage. Ainsi, les *open-badges* seraient un moyen pour l'enseignement supérieur de valoriser les expériences extracurriculaires de ses étudiants mais également de reconnaître les savoirs et compétences développés dans ces contextes. Selon Parker (2015), ils permettraient également aux apprenants de réfléchir sur leurs propres compétences. Ainsi, les *open-badges* seraient utiles aux individus afin de rendre plus facilement compte de leur parcours tout en les responsabilisant davantage en les plaçant au centre du processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'outil s'inscrit parfaitement dans l'approche par compétences ainsi que dans l'apprentissage tout au long de la vie puisque celui-ci est amené à évoluer et s'enrichir en même temps que l'individu qui le détient. L'*open-badge* pourrait servir de nœuds afin de relier les sphères académiques, professionnelles et associatives.

Cependant, le caractère équitable de l'outil peut être discuté ici. En effet, les expériences extracurriculaires, notamment les plus pertinentes, sont inégalement réparties. Le capital social comme culturel interviennent dans la décision de s'engager dans les expériences extracurriculaires mais aussi sur les possibilités qui s'offrent aux individus (Winstone *et al.*, 2022). Ainsi, des questions subsistent quant à l'appropriation de l'*open-badge* par un public « d'héritiers » (Bourdieu & Passeron, 1964) qui serait plus prédisposé que les autres à en tirer profit. De plus, de nombreuses interrogations concernent la valeur mais également la crédibilité des *open-badges* en dehors du milieu où il a été obtenu. Pourtant, la reconnaissance à l'extérieur de la communauté immédiate est le premier facteur qui motive les apprenants à obtenir des *open-badges* (Carey & Stefaniak, 2018). L'outil étant un objet relativement récent, il s'est encore peu démocratisé dans nos sociétés. Sa méconnaissance, notamment dans le milieu professionnel, peut impacter sa valeur auprès des tiers en dehors de l'organisation émettrice d'*open-badges*. Pourtant, si ces derniers ne sont pas reconnus en dehors de la communauté immédiate (Goligoski, 2012), les apprenants pourraient se détourner des dispositifs proposant des badges numériques ouverts. Afin d'ajouter de la crédibilité aux *open-badges*, certains auteurs estiment que les institutions émettrices devraient les considérer comme des « micro-certifications d'un apprentissage authentique lorsqu'ils sont délivrés à la

suite d'efforts et de réalisations significatifs et intentionnels » (West & Randall, 2016). Pour cela, les émetteurs d'*open-badges* devraient s'attacher à construire un processus d'évaluation rigoureux afin de réellement représenter les réussites des apprenants. Les critères, qui se trouvent au sein des métadonnées associées aux *open-badges*, doivent être suffisamment clairs et intelligibles pour l'ensemble des parties prenantes afin qu'ils soient réellement transparents. Enfin, l'étude de Carey et Stefaniak (2018) montre que la plupart des acteurs intéressés par les *open-badges* regrettent une absence de normalisation entre les établissements. Le potentiel de l'outil à naviguer entre les différentes sphères d'apprentissage des individus doit conduire les acteurs intéressés par les *open-badges* à travailler ensemble autour d'une monnaie commune afin d'en renforcer sa crédibilité. Les possibilités désormais offertes par les endossements agissent en ce sens. En imaginant des *open-badges* pour leur seule institution, les concepteurs d'*open-badges* se priveraient de l'une des principales forces de l'outil : sa transférabilité (Glover & Latif, 2013).

3.2] La valorisation des compétences sur le marché du travail

Cette sous-section a pour objectif de revenir sur la valorisation des compétences, notamment non-académiques, sur le marché du travail. Dans un premier temps, il sera question de comprendre les raisons qui pourraient expliquer la progression des micro-certifications au sein des universités aujourd'hui (Minichiello, 2021). Pour cela, nous mobiliserons notamment les théories du signal (Spence, 1974) ou encore du filtre (Arrow, 1973) qui pourraient expliquer, en partie, l'utilisation des *open-badges* comme d'un outil au service de la reconnaissance au sein de l'enseignement supérieur. Dans une situation où le diplôme est de plus en plus remis en cause (Duru-Bellat, 2006), les *open-badges* pourraient être considérés par les individus comme des signaux permettant de se distinguer sur le marché du travail. Dans un second temps, il sera question de comprendre la territorialisation de l'*open-badge* en France. Pour cela, nous reviendrons sur les caractéristiques du territoire (Leloup *et al.*, 2004 ; Perrat & Zimmerman, 2003 ; Dumont, 2018) avant de nous intéresser au triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009). Enfin, nous mobiliserons la littérature à propos des innovations sociales pour discuter des *open-badges* dans cette approche territoriale (Blanc & Fare, 2012).

3.2.1] Du diplôme aux micro-certifications ?

La précédente partie a pu en mettre en lumière les débats autour de la notion de compétence mais aussi de la percée du paradigme de la compétence dans l'éducation et la formation. Ainsi, il est intéressant de se poser la question de l'intérêt sur le marché du travail de valoriser les compétences, notamment non-académiques, au sein des formations par le biais des *open-badges*. Pour répondre à cette question, il convient tout d'abord de proposer un cadre théorique qui pourrait expliquer, en partie, le recours de plus en plus important ces dernières années aux micro-certifications dans l'éducation et la formation.

Dans le prolongement de la théorie du capital humain, la théorie du filtre (Arrow, 1973) et la théorie du signal (Spence, 1974) pourraient représenter un point de départ intéressant pour notre analyse. La théorie du filtre, née des travaux d'Arrow, part du principe que la fonction principale de l'éducation ne serait pas d'élever les capacités productives des individus ; mais de mettre à la lumière du jour leurs facultés productives préexistantes. Ainsi, l'école ne serait pas « une « boîte noire » mais une « boîte vide » » (Vinokur, 1995). L'éducation permettrait donc, à défaut d'accroître les capacités des individus, d'apporter des informations sur celles-ci afin que le marché puisse par la suite les filtrer. Placés dans une situation d'incertitude, les employeurs pourraient alors sélectionner les individus les plus productifs. A la différence de la théorie du capital humain, il est reconnu qu'une asymétrie d'informations existe ici. L'employeur ne connaît donc pas la productivité potentielle de l'individu, mais peut l'évaluer à l'aide d'informations diverses. La théorie du signal, développée par Spence, part également du principe que les études ne seraient pas un moyen d'accroître le capital humain, mais représenteraient plutôt un moyen de sélection. Ainsi, l'individu investirait dans l'éducation pour signaler ses capacités productives auprès des employeurs. Dès lors, le diplôme a longtemps prévalu comme le principal signal sur un marché du travail concurrentiel (Léné, 2005).

Cependant, celui-ci semble de plus en plus remis en question. Dans un contexte où le nombre de diplômés est en forte augmentation, certaines voix s'élèvent pour dénoncer les effets pervers d'une telle situation. C'est notamment le cas de Duru-Bellat qui craint une dévaluation des titres, marquée par « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006). Ce phénomène engendrerait un décalage entre le nombre de diplômés et le nombre d'emplois qui correspondent à leur

niveau de diplôme. Les employeurs choisiraient alors les plus diplômés, engendrant ainsi un phénomène de déclassement mais aussi de la frustration chez les jeunes qui sortent du système scolaire à la fin de leurs études. Le concept de méritocratie, mis en avant dans nos sociétés actuelles, est ainsi mis à mal par Duru-Bellat puisque l'origine sociale ou encore le sexe auraient une incidence dans la relation formation-emploi. Dubet va même jusqu'à qualifier la méritocratie de « fiction ». Cette nouvelle course aux diplômes entrainerait alors une démotivation et de l'ennui auprès des élèves (*ibid.*). Si le diplôme reste le principal atout pour s'insérer professionnellement, sa valeur est donc mise à mal. D'une part, elle pourrait diminuer du fait d'un toujours plus grande nombre de diplômés. D'autre part, le signal pourrait être plus diffus pour l'employeur, ce qui impliquerait donc la recherche de signaux complémentaires pour les nouveaux diplômés.

Par ailleurs, dès les années 1990, une volonté politique apparaît afin « de favoriser l'expansion et la détention de « certifications » » (Maillard, 2020) en tout genre. Celle-ci se traduit notamment par la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui entend mettre à égalité les apprentissages issus de la formation formelle, informelle, et non formelle afin de réduire les inégalités. Cette nouvelle volonté s'accompagnerait alors d'un changement de paradigme où la compétence prendrait le pas sur la qualification (voir encadré 1). Pour autant, certains auteurs sont particulièrement critiques vis-à-vis de ce nouveau paradigme. Maillard (2020) met notamment en avant les échecs de la VAE et du droit individuel à la formation (DIF) pour montrer qu'il est peu probable de réduire les inégalités liées à l'éducation et la formation par le biais de la certification. Plus inquiétant, il se pourrait même que cette dernière les accroisse « en raison du coût exigé pour accéder à une certification, mais également des réquisits implicites de cet accès. » (*ibid.*). Par ailleurs, elle souligne dans le même temps que la multiplication des certifications pourrait également brouiller le signal qu'elles dégageraient. En raison d'un manque de travaux sur les bénéfices de ces nouvelles certifications, l'opacité autour de celles-ci reste très importante.

Encadré 1 : La passage de la qualification à la compétence

Selon Stroobants (2007), l'apparition de la notion de compétence dans les années 1980 n'est pas seulement une évolution du vocabulaire pour moderniser le régime de la qualification. Elle s'apparenterait à une mise en concurrence d'un régime de la qualification avec un régime de la compétence. Monchatre (2018) évoque ainsi le passage de flambeau entre le modèle de la qualification et le modèle de la compétence. Aujourd'hui omniprésente dans les discours, les politiques éducatives n'ont pas échappé au phénomène de la compétence. Balas (2019) évoque notamment les diplômes construits autour de référentiels de compétences qui ont progressivement émergé dans l'enseignement. Vinokur (2013) ou encore Tanguy (2002) interpellent notamment sur le fait que les politiques éducatives sont progressivement mises au service de l'employabilité. Ainsi, selon Maillard (2017), un véritable primat est désormais accordé à la certification des compétences.

Selon Monchatre (2010), la qualification « se signalait par des attributs, une durée de formation, une appellation contrôlée collectivement, un label de qualité » tandis que la compétence « s'apparenterait à du « capital humain », à ceci près que sa formation et son évaluation emprunteraient des voies très incertaines ». La montée en compétence ne serait donc plus assurée collectivement, mais individuellement, et ce tout au long de la vie de l'individu. Vinokur (1995) évoque ainsi un pilotage des employeurs par l'aval d'une production de compétences dont ils n'auraient pas à supporter le coût.

La relation salariale se retrouve ainsi fragilisée, au profit d'une nouvelle logique de parcours, davantage individualisé que par le passé. Certains auteurs se posent alors la question de la pertinence d'un tel modèle basé sur la compétence. C'est notamment le cas de Maillard (2017) qui se demande s'il s'agit « de garantir l'employabilité et la mobilité des travailleurs ou bien de légitimer l'individualisation de la relation salariale et d'imposer à chacun de faire la preuve, tout au long de la vie, de son employabilité ? ».

Ce changement de paradigme pourrait, en partie, expliquer l'apparition des micro-certifications au sein de l'enseignement supérieur. À ce titre, la Commission européenne développe notamment un outil intitulé « *Europass Digital Credentials Infrastructure* » pour encourager la progression de nouvelles formes de certification numérique sur le sol européen. De plus, ces dernières sont prises en compte dans « une approche globale des acquis d'apprentissage [qui] permet des systèmes d'orientation plus flexibles, qui tiennent compte d'une richesse d'apprentissages et d'expériences, dans tous contextes : formel, non formel et informel » (Minichiello, 2021). Plus récemment, le conseil de l'Union européenne préconise une nouvelle fois une approche européenne des micro-certifications afin de répondre aux besoins sociétaux ainsi qu'aux besoins du marché du travail. Pour cela, il a proposé l'adoption d'une définition européenne mais aussi des principes clés pour la conception et la délivrance des micro-certifications. Ces dernières sont donc définies comme « le relevé des acquis d'apprentissage obtenus par un apprenant à la suite d'un petit volume d'apprentissage » et doivent permettre d'acquérir « des connaissances, aptitudes et compétences spécifiques qui répondent à des besoins sociétaux, personnels, culturels ou du marché du travail »³⁴. Balas (2023) souligne notamment l'utilisation de certaines expressions du rapport comme la certification « d'acquis de petites expériences », « marché du travail » ou encore la remédiation « aux déficits de compétences » qui font alors directement référence à des enjeux économiques ou font allusion à une vision adéquationniste de l'employabilité des individus. Par ailleurs, il est intéressant de noter que ces micro-certifications pourraient être proposées par les différents prestataires qui interviennent dans les cadres formels, non formels et informels d'apprentissage. Le pouvoir certificatif s'ouvrirait alors à d'autres acteurs. Au sein de l'arsenal des micro-certifications, le Conseil de l'Union Européenne s'attarde notamment sur la mise en place d'*open-badges* pour répondre aux nouveaux défis sociétaux. Pour certains auteurs, comme Wilson *et al.* (2016), les *open-badges* pourraient, selon eux, briser le monopole qu'ont les universités sur la certification et ainsi permettre aux individus de contrôler et de documenter leurs propres apprentissages. Ils vont même plus loin en émettant l'hypothèse que les systèmes de badges numériques ouverts pourraient représenter une

³⁴ Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02.

innovation de rupture (Christensen, 1997, 2003). L'université serait donc Goliath, et le *badging*, David.

Par ailleurs, dans une situation où le diplôme est contesté, les *open-badges* pourraient être considérés par les individus comme de nouveaux signaux. Ainsi, les étudiants comprennent de plus en plus la nécessité d'ajouter de la valeur à leurs diplômes afin d'obtenir un avantage sur le marché du travail (Tomlinson, 2008). Les étudiants de l'enseignement supérieur se considèrent comme étant en concurrence avec un nombre toujours plus important de diplômés qui entrent sur le marché du travail avec des profils et des aspirations similaires. Ils tentent alors d'obtenir un avantage positionnel sur un marché du travail concurrentiel où les employeurs accorderaient de moins en moins d'importance aux diplômes (Hesketh & Brown, 2004). Les *open-badges* pourraient ainsi représenter un moyen pour les diplômés de se différencier les uns des autres en fournissant aux employeurs des preuves de leurs compétences acquises lors d'activités curriculaires mais aussi extracurriculaires. Cependant, nous pouvons questionner ici le caractère équitable des *open-badges*, qui rappelons-le, ont été créés pour rendre visible les apprentissages informels des individus. En effet, certaines études montrent que les classes les plus défavorisées accordent moins d'importance à leur employabilité (Harvey *et al.*, 2017), notamment car elles sous-estiment l'impact d'apporter de la valeur ajoutée à leur *curriculum vitæ* par le biais d'expériences extracurriculaires (Greenbank & Hepworth, 2008). Ce public pourrait donc ne pas se saisir de ces nouveaux objets digitaux. Dans le même temps, d'autres travaux pointent du doigt le rôle de l'origine sociale dans la répartition des activités extracurriculaires. En effet, les individus les plus défavorisés disposent de moins d'activités extracurriculaires (Martin, 2012) mais aussi de moindre qualité. Par exemple, l'étude de Stuart et de ses collaborateurs (2011) montre que les étudiants issus des classes les plus défavorisées ont moins de temps que les autres à consacrer à ces activités extrascolaires, notamment car ils sont susceptibles de travailler pour financer leurs études. Ils pourraient alors ne pas se saisir de l'*open-badge* comme d'une certification alternative au diplôme traditionnel pour améliorer leur employabilité.

Par ailleurs, l'utilisation plus fréquente des micro-certifications, qui trouve notamment son origine dans l'approche par compétences, s'accompagne d'une plus grande responsabilité au niveau local. En effet, la décentralisation pédagogique, au cœur de l'approche par compétences, renforcerait « la responsabilité du management local pour élaborer des cursus

de formation en fonction des ressources et opportunités locales » (Monchatre, 2010). Ce recours au local est également mis en avant par les acteurs qui se sont emparés des *open-badges* en France, notamment à travers les différents collectifs territoriaux qui sont apparus au niveau régional. Il apparaît donc important de s'intéresser aux relations entre le territoire, l'espace et le marché du travail.

3.2.2] Espace, territoire et marché du travail

Le mouvement de décentralisation en France amorcé dans les années 1980³⁵, qui a pris de l'ampleur dans les années 2000³⁶, et poursuivi encore aujourd'hui sous le mandat d'Emmanuel Macron³⁷, a renforcé le management au niveau local. Celui-ci a pour objectif de transférer certains pouvoirs et certaines compétences, autrefois détenus par l'Etat, vers des entités locales. Ainsi, dans ce contexte, de nombreux travaux se sont intéressés à une approche territorialisée de la relation formation-emploi (Bel, 2007). Par ailleurs, l'ancrage territorial de l'*open-badge* en France a conforté l'idée de s'intéresser aux relations entre le territoire et le marché du travail dans cette thèse.

a) Les caractéristiques du territoire

S'appuyant sur une littérature riche (Jobert, 2003 ; Leloup *et al.*, 2004 ; Perrat & Zimmerman, 2003 ; Dumont, 2018 ; ...), Giffard (2020) montre que la constitution d'un territoire repose sur plusieurs éléments :

- Un construit, à la fois le cadre et le résultat de stratégie d'acteurs
- Un espace d'accumulation des ressources
- Un espace de transformation
- Un lieu de projet, d'intentionnalité collective

³⁵ Notamment sous l'impulsion des « lois Defferre », également appelées « Acte I de la décentralisation »

³⁶ Voir la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 sous le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin

³⁷ Se référer à la loi « 3DS » du 21 février 2022

- Une gouvernance
- Une temporalité suffisante

Ces différentes caractéristiques seraient le fruit de la mise en œuvre de plusieurs dynamiques. Parmi elles, la littérature va s'intéresser particulièrement à la proximité, à la coordination et à la valorisation des ressources humaines.

Les recherches sur la proximité (Bel & Berthet, 2009 ; Pecqueur & Zimmermann, 2004 ; Bouba-Olga & Grossetti, 2008 ; Rallet, 2002 , ...) ont montré qu'il existait différentes dimensions de la proximité : géographique, organisationnelle et institutionnelle. Les deux dernières dimensions étant parfois englobées dans un terme plus générique : la dimension organisée. La proximité géographique, ou spatiale, traduit une distance entre les différents acteurs et concerne les opportunités de rencontre et de confrontation entre eux. Gianfaldoni *et al.* (2008) constatent que la proximité géographique favoriserait la proximité organisationnelle et institutionnelle. En effet elle permettrait, entre autres, de réduire le temps de transaction et de production, d'augmenter la fréquence relationnelle et de faciliter indirectement les processus d'apprentissage et d'innovation. La proximité organisationnelle est d'essence relationnelle. Les relations entre les membres d'une même organisation vont être facilitées grâce aux routines et règles qui accompagnent leurs interactions. La proximité institutionnelle va quant à elle s'exprimer en référence aux principes, valeurs et normes qui fondent l'adhésion des différents acteurs à un projet. Le partage d'un même système de représentations ou de croyances faciliteraient la capacité des individus à interagir entre eux.

Par ailleurs, la construction d'un territoire suppose la coordination de multiples acteurs de différentes natures (économiques, institutionnels, sociaux). Celle-ci repose sur des normes, des conventions formelles ou informelles qui ont pour objectif de minimiser les incertitudes et accroître l'efficacité (Colletis & Pecqueur, 2004). Les interactions des différents acteurs entre eux définissent une gouvernance territoriale ou locale. Bernard Enjolras (2010) distingue quatre idéaux-types de régimes de gouvernance : la gouvernance publique, la gouvernance corporative, la gouvernance concurrentielle et la gouvernance partenariale. Cependant, les territoires se caractérisent le plus souvent par des structures mixtes.

Enfin, les ressources occupent une place importante dans le processus de construction des territoires. Leur révélation, valorisation et spécification par les coordinations des acteurs conditionnent leur émergence. Selon Mendez et Mercier (2006) « la capacité des acteurs, au niveau d'un territoire, à coopérer pour construire les ressources collectives en infrastructures, en R&D et en formation dont les entreprises ont besoin représente certainement la compétence la plus fondamentale ». De plus, cette capacité peut à son tour permettre l'émergence de nouvelles compétences technologiques ou commerciales nécessaires à l'acquisition d'avantages concurrentiels.

Autrefois réservée au développement économique, l'approche territoriale s'est diffusée peu à peu au sein d'autres sphères. C'est notamment le cas dans celle de l'enseignement puisqu'elle s'est invitée dans l'analyse des liens entre la formation et l'emploi. Si l'introduction de la notion de territoire n'a pas permis de clore le débat qui voit s'affronter des logiques de pensées opposées, elle a eu le mérite d'ajouter une dimension supplémentaire à la discussion. Grelet (2006) montre que l'influence du territoire sur l'insertion professionnelle se poursuit en se renforçant même à l'entrée dans la vie active. C'est pourquoi il conviendrait de s'intéresser aux spécificités des territoires afin de mieux cibler les politiques éducatives.

b) Relation formation-emploi-territoire

Le mouvement de décentralisation français ainsi que le retour de la considération des entreprises de leur environnement local dans un monde toujours plus mondialisé (Larceneux, 2007) ont contribué à la prise en compte de la formation comme d'un outil pour le développement des territoires. La décentralisation a permis de favoriser les échanges entre les différents acteurs qui composent ainsi le territoire. Cependant, cette pluralité d'acteurs s'accompagne parfois d'objectifs contradictoires. Ainsi, selon Simon-Zarca et Vernières (2007), « pour certains, la formation constitue un élément central d'un projet de développement économique et social d'un territoire. Pour d'autres, elle est mobilisée dans une perspective d'aménagement, d'équité et de partage entre les territoires. ».

Les politiques liées à l'emploi et à la formation de plus en plus ancrées localement (Larceneux, 2007) ont permis l'émergence d'une littérature consacrée au triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009). Dans un monde économique et

technologique toujours plus incertain, certains acteurs du territoire (comme les petites et moyennes entreprises par exemple) pourraient trouver une certaine stabilité au niveau local (Michun, 2007). Haas (2007) prend l'exemple de la « Mecanic Vallée »³⁸ pour montrer les possibles interactions entre un système productif local et la formation. Ainsi, les spécificités locales ont permis un rapprochement entre l'Education Nationale et les entreprises qui a finalement débouché sur la création d'un IUT adapté au contexte local ainsi qu'un développement de la formation en alternance. Dans un contexte où l'environnement international s'impose de plus en plus, les acteurs locaux semblent pourtant revenir au premier plan dans les formes de régulation afin d'ajuster les politiques publiques aux contextes locaux (Lecoutre, 2007).

Bel (2009) s'est également questionnée sur le rôle des compétences dans les dynamiques du territoire. En plus de la formation, elle montre notamment l'importance de l'expérience ou encore de la culture professionnelle dans la construction de la compétence des individus. De plus, si cette dernière contribue au dynamisme territorial, Bel pointe également du doigt l'importance des compétences collectives dans le processus. Ainsi, pour l'auteur, aborder les questions de la formation et de l'emploi sous le seul prisme de l'adéquation entre les formations formalisées et les emplois serait insuffisant. Il s'agirait d'élargir l'analyse de cette relation formation – emploi aux différents modes d'acquisition des savoirs, au rôle des mobilités ou encore aux ressources des territoires.

Ainsi, l'émergence de collectifs territoriaux d'*open-badges* pourrait trouver, en partie, son explication dans ce triptyque formation – emploi – territoire. Certaines conditions doivent cependant être réunies : ils doivent se baser sur un réseau d'acteurs suffisamment large en intégrant un système éducatif et un système de l'emploi, concerner la formation initiale et continue, et tenir compte des différentes ressources économiques, sociales et institutionnelles du territoire.

Par ailleurs, nous avons vu précédemment que les badges numériques ouverts ont été pensés à l'origine pour valoriser les apprentissages informels, et donc finalement pour répondre à un besoin social. Le concept d'innovation sociale, lié directement à l'ancrage local, pourrait donc

³⁸ La Mecanic Vallée est un cluster qui regroupe plus de 200 entreprises qui totalisent quelques 13000 emplois et se répartissant sur un territoire qui s'étend de la Nouvelle-Aquitaine à l'Occitanie.

être intéressant à analyser pour comprendre l'importance française du territoire dans la diffusion des badges numériques ouverts.

c) *L'open-badge* comme innovation sociale ?

Selon le Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire (CSESS) « l'innovation sociale consiste à élaborer des réponses nouvelles à des besoins sociaux nouveaux ou mal satisfaits dans les conditions actuelles du marché et des politiques sociales, en impliquant la participation et la coopération des acteurs concernés, notamment des utilisateurs et usagers. Ces innovations concernent aussi bien le produit ou service, que le mode d'organisation, de distribution, (...). Elles passent par un processus en plusieurs démarches : émergence, expérimentation, diffusion, évaluation. »³⁹.

Selon Blanc et Fare (2012), « l'innovation sociale ne saurait être une simple combinaison d'autres formes d'innovation au sens où elle produit des solutions inédites ayant une utilité sociale s'inscrivant dans un cadre novateur ». Ils montrent également l'importance de quatre dimensions pour caractériser l'innovation sociale :

- l'importance des finalités et l'ancrage local

L'innovation sociale se distingue des autres types d'innovation par sa finalité qui lui confère son caractère social. Les badges numériques ouverts remplissent cette condition puisqu'ils ont été conçus, entre autres, dans l'objectif de répondre à la difficulté des certificateurs traditionnels à valoriser les compétences non académiques. De plus, l'innovation sociale est fortement ancrée dans un territoire de proximité. Selon Chambon, David et Devevey (1982), les innovations sociales se construisent localement. Les collectifs locaux promouvant les badges numériques ouverts suivraient alors cette direction.

³⁹ Voir le rapport intitulé « Mode d'emploi : l'innovation sociale » (Avisé, 2015)

- les logiques partenariales autour d'un projet fédérateur

L'innovation sociale s'inscrit dans une dynamique collective nécessitant une gouvernance partenariale (Richez-Battesti, 2008). De plus, elle se caractérise également par la mobilisation de ressources et de différents acteurs autour d'un projet fédérateur. Une nouvelle fois, les badges numériques ouverts semblent partager ces caractéristiques par le biais des collectifs territoriaux. En effet, ces derniers semblent se construire autour d'un même projet : le déploiement d'*open-badges* sur leur territoire pour reconnaître plus finement les compétences des individus.

- une critique du modèle dominant

Certaines innovations sociales vont se poser en opposition vis-à-vis du modèle dominant. C'est le cas des défenseurs des badges numériques ouverts qui émettent de nombreuses critiques sur le modèle dominant de la certification. En effet, ils pointent régulièrement du doigt les difficultés qu'ont les certificateurs traditionnels à valoriser les compétences dites transversales. Selon eux, le badge numérique ouvert devrait donc intervenir pour pallier les dysfonctionnements du système actuel.

- l'émergence de règles et de formes novatrices

Tout d'abord, les badges numériques ouverts reposent sur un standard ouvert innovant. Ils impliquent également une forme de gestion novatrice dans le sens où l'individu doit gérer son portefeuille d'*open-badges* en ligne. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les défenseurs des *open-badges* entendent briser le monopole de la reconnaissance formelle pour l'ouvrir à l'informel, créant ainsi un continuum entre reconnaissance informelle et formelle. L'objectifs étant de rendre l'apprentissage plus transparent et accessible pour encourager l'engagement individuel et collectif dans une démarche de développement professionnel et personnel tout au long de sa vie.

Si les défenseurs des *open-badges* veulent changer (ou du moins faire évoluer) le système actuel, il semble que l'idée qui se cache derrière l'outil se rapproche de la pensée adéquationniste qui a longtemps prévalu en France. Un adéquationnisme qui ne se situerait plus au niveau national, mais à un niveau plus local. Il serait alors moins étatique, plus flexible. Toutefois, il est intéressant de rappeler que l'*open-badge* est encore peu diffusé dans la société, notamment dans le contexte professionnel. Ainsi, le risque est d'augmenter les coûts de transaction dans l'économie si le signal de l'outil est mauvais ou mal interprété. Par ailleurs, il est également possible de faire l'analogie avec le risque de faux-diplôme (Grolleau & Lakhal, 2007). En effet, certaines organisations pourraient se lancer dans le commerce d'*open-badges* dans un but lucratif. Ces nouveaux outils numériques serviraient alors de maquillage pour les *curriculum vitae*.

3.3] Conclusion de la partie théorique et hypothèses de recherche

Les trois premiers chapitres de cette thèse ont permis de mettre en avant le cadre théorique retenu dans cette thèse. L'apparition des *open-badges* semble liée au contexte actuel qui favorise la diffusion du mouvement d'*Open education*. Dans le sillage des ressources éducatives libres, les badges numériques ouverts auraient un intérêt dans l'*Open education* sur les dimensions de la pédagogie et de la reconnaissance. Les travaux scientifiques se sont donc essentiellement intéressés à ces deux aspects (Carey & Stefaniak, 2018 ; Cheng *et al.*, 2018 ; Gibson *et al.*, 2015 ; Iwata *et al.*, 2017 ; Newby & Cheng, 2020 ; De Lièvre *et al.*, 2017).

En qualité d'outil pédagogique, les badges numériques ouverts pourraient permettre de renforcer la motivation des individus dans certaines situations (Abramovich *et al.*, 2013 ; Reid *et al.*, 2015 ; Mah, 2016 ; Brauer *et al.*, 2017). Par ailleurs, ils auraient également la capacité à soutenir de nouvelles formes d'évaluation (Cheng *et al.*, 2018). Les universités pourraient donc être intéressées par l'outil pour sa flexibilité, sa capacité de retours d'information aux apprenants, son caractère collaboratif ou encore son aptitude à soutenir l'apprentissage (Ahn *et al.*, 2014 ; O'Byrne *et al.*, 2015 ; McDaniel & Fanfarelli, 2016 ; Carey & Stefaniak, 2018 ;

Besser & Newby, 2019). Toutefois, l'outil n'échappe pas aux critiques. Parmi elles, des interrogations subsistent vis-à-vis de son caractère équitable.

S'inscrivant dans le paradigme de l'approche par compétences, les *open-badges* pourraient séduire les universités dans le cadre de la valorisation et de la reconnaissance des compétences non-académiques notamment. Dans une situation où le diplôme est contesté (Brown & Hesketh, 2004), les *open-badges* pourraient être ainsi considérés comme de nouveaux signaux pour les individus afin de se différencier sur le marché du travail. Une nouvelle fois, le caractère équitable de l'outil peut être discuté puisque certains travaux montrent l'inégale répartition des expériences extracurriculaires. En effet, les individus les plus défavorisés disposent de moins d'activités extracurriculaires (Martin, 2012) mais aussi de moindre qualité. Par ailleurs, la territorialisation française de l'outil indiquerait que l'*open-badge* pourrait occuper une place de choix au sein du triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009). Ainsi, cette première partie de la thèse a permis de faire émerger la problématique suivante :

Dans quelle mesure les *open-badges* pourraient s'insérer dans le paysage de l'enseignement supérieur sans être vecteurs de nouvelles inégalités ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous nous appuyerons sur plusieurs hypothèses de recherche :

- ⇒ H1 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur (H1a) pour les *open-badges* et leur engagement (H1b) dans un dispositif proposant des *open-badges* auraient un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études.

Nous mobilisons ici les travaux (Gerard & Rubio, 2020) montrant que la motivation intrinsèque des individus influence positivement leur engagement dans leurs apprentissages.

- ⇒ H2 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur (H2a) pour les *open-badges* et leur engagement (H2b) dans un dispositif proposant des *open-badges* auraient un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires.

En effet, les étudiants qui considèrent notamment les expériences extracurriculaires comme une marque d'employabilité pourraient également être les individus les plus intéressés par les badges numériques ouverts et les plus engagés dans un dispositif en proposant. Ils pourraient ainsi considérer ces derniers comme des signaux permettant d'augmenter la valeur de leur *curriculum vitae*.

- ⇒ H3 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques

Certaines caractéristiques pourraient avoir une incidence sur le niveau d'intérêt des étudiants pour les *open-badges*. Par exemple, des travaux empiriques portant sur les différences de genre en matière d'acceptation de la technologie pourraient être mobilisés pour justifier cette hypothèse de recherche (Schürmann & Quaiser-Pohl, 2022). Par ailleurs, les filières d'étude pourraient également jouer un rôle dans l'intérêt porté par les étudiants pour un tel outil digital. Ainsi, les étudiants issus de filières où le taux d'emploi à la sortie de la formation est très élevé pourraient se détourner des *open-badges*. Ils n'auraient pas nécessairement le besoin ni la volonté d'ajouter de la valeur à leur *curriculum vitae* par le biais de certifications alternatives. Enfin, l'origine sociale pourrait également avoir son importance dans le niveau déclaré d'intérêt pour les badges numériques ouverts. En effet, les étudiants issus des milieux les plus défavorisés pourraient sous-estimer l'impact des expériences extracurriculaires sur leur employabilité (Greenbank & Hepworth, 2008) ou, pire encore, être exclus de ces expériences extracurriculaires (Stuart *et al.*, 2011). Ces étudiants pourraient alors se mettre en retrait par rapport aux *open-badges*.

- ⇒ H4 : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs performances académiques

Dans une situation où le diplôme est remis en cause (Duru-Bellat, 2006), les *open-badges* pourraient être considérés par les individus comme des signaux permettant de se distinguer sur le marché du travail. Tomlinson (2008) montre notamment que les étudiants de l'enseignement supérieur tentent désormais d'ajouter de la valeur ajoutée à leurs diplômes par le biais de monnaies dites « douces ». Ainsi, les étudiants les plus performants pourraient se saisir de ces nouveaux artefacts digitaux pour se distinguer à nouveau sur le marché du travail.

⇒ H5 : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs compétences dans le numérique

En effet, l'appropriation d'outils numériques nécessite l'acquisition ou le développement de compétences numériques (Vrillon, 2018). Il est donc attendu à ce que les étudiants les plus compétents dans le numérique s'approprient davantage l'outil que les autres.

⇒ H6 : L'*open-badge* à la « française » découlerait d'une logique adéquationniste

Longtemps plébiscitée en France, la logique adéquationniste semble transparaître de l'image de l'*open-badge* en France. Pour autant, cet adéquationnisme se retrouverait à un niveau plus local comme le montre le développement des collectifs territoriaux sur le sol français. L'outil s'inscrirait ainsi dans le triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009).

⇒ H7 : La dynamique territoriale jouerait un rôle dans la diffusion de l'*open-badge*

Vecteur d'externalités positives (Giffard, 2020), le territoire pourrait jouer un rôle important dans la diffusion de l'*open-badge* en France. Certaines dynamiques comme la proximité (Bel & Berthet, 2009 ; Pecqueur & Zimmermann, 2004), la coordination (Colletis & Pecqueur, 2004) ou encore la valorisation des ressources du territoire (Mendez & Mercier, 2006) pourraient faciliter l'émergence et la diffusion d'un tel outil dans les territoires.

Chapitre 4. Intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges*

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de cette thèse, l'*open-badge* comme outil pédagogique (Ahn *et al.*, 2014 ; (Fanfarelli *et al.*, 2015 ; Besser & Newby, 2019) au service la reconnaissance des compétences (Gibson *et al.*, 2015 ; West & Randall, 2016), pourrait intéresser les établissements de l'enseignement supérieur. Cependant, l'intérêt récent pour ce nouvel outil digital implique par conséquent une littérature scientifique francophone pauvre à ce sujet (De Lièvre *et al.*, 2017). L'intérêt potentiel des étudiants de l'enseignement supérieur pour les badges numériques ouverts reste donc peu documenté. On a notamment vu dans le chapitre deux le rôle que pouvait avoir les *open-badges* dans la motivation des étudiants (Abramovich *et al.*, 2013 ; Reid *et al.*, 2015 ; Mah, 2016 ; Brauer *et al.*, 2017). Par ailleurs, le chapitre trois a permis de souligner l'importance des compétences acquises en formation mais également en dehors de celle-ci sur le marché du travail. En quête de plus-value sur leur *curriculum vitae* (Tomlinson, 2008), les étudiants pourraient se saisir des *open-badges* comme d'un signal supplémentaire pour notamment se démarquer sur le marché du travail.

Ce premier chapitre empirique est donc consacré à la perception des *open-badges* par les étudiants de l'enseignement supérieur français et belge. L'enjeu est ici de comprendre si leur intérêt pour l'outil est influencé par certaines de leurs caractéristiques, que ce soit leur parcours d'étude, leurs niveaux motivationnels, leur relation avec les expériences extracurriculaires, etc.

Ainsi, nous nous appuierons sur une collecte de données quantitatives. Le terrain empirique de cette recherche se base donc sur une enquête par questionnaires anonymes réalisée auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur français et belges originaires de deux universités : l'université de Bourgogne Franche-Comté et l'université de Mons (voir annexe 1). La comparaison entre ces deux universités est intéressante à plusieurs points de vue. Tout d'abord, elles se trouvent toutes les deux en province dans des villes à taille humaine. Par ailleurs, elles disposent d'une offre de formation pluridisciplinaire similaire. Enfin, ces deux universités ont expérimenté les *open-badges* dans certaines de leurs formations.

L'enquête a permis de collecter des informations sur 818 étudiants en première ou seconde année de licence⁴⁰ issus de trois filières différentes : Psychologie et Sciences de l'Éducation, Sciences Techniques et de l'Ingénieur, Économie et Gestion. Le choix s'est porté sur ces trois filières pour plusieurs raisons. En effet, il existe des différences dans les débouchés mais aussi des différences disciplinaires fortes entre elles. Ainsi, nos résultats pourront éventuellement mettre en évidence un effet filière dans l'intérêt porté aux *open-badges*.

Le questionnaire proposé a permis d'obtenir des informations qui concernent aussi bien les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur parcours et projet professionnel comme scolaire, leurs niveaux motivationnels pour les études suivies, ou encore leur rapport aux expériences extracurriculaires. Il questionne également leur perception des badges de manière générale mais aussi celle relative aux badges numériques ouverts. Basée sur le volontariat, l'enquête peut comporter des faiblesses méthodologiques comme le sous-dénombrement ou encore le principe d'autosélection (Bethlehem, 2010). Cependant, ces biais sont limités. En effet, pour le sous-dénombrement, celui-ci est en partie contrôlé puisque la couverture Internet des populations estudiantines interrogées est très bonne⁴¹. Par ailleurs, le principe d'autosélection met en avant le fait que les individus qui ont « quelque chose à raconter » répondent davantage aux questionnaires en ligne basés sur le volontariat. Cependant, la grande majorité de l'échantillon ne connaissant pas les *open-badges* participe à limiter, en partie, ce biais. Dans le même temps, nous pouvions également supposer que les étudiants les plus motivés répondraient davantage au sondage proposé. Ce n'est pourtant pas la réalité puisque les moyennes pour les différentes dimensions de la motivation sont similaires aux moyennes enregistrées lors de notre expérimentation d'*open-badges* au sein d'une formation en Sciences de l'Éducation.

La première section présentera le profil et les caractéristiques des étudiants enquêtés. La seconde section cherchera à savoir si les étudiants expriment un besoin de reconnaissance. La troisième section se focalisera sur les représentations estudiantines des badges d'une manière générale. Puis, la quatrième section se concentrera sur la perception de l'*open-badge* des étudiants de l'enseignement supérieur. Enfin, la cinquième section permettra de tester trois

⁴⁰ Ou bachelier pour le contexte belge

⁴¹ Par exemple, en France, seulement 2,3 % des 15-29 ans n'ont pas d'équipement Internet à domicile en 2019 (Legleye & Rolland, 2019).

hypothèses dans le cadre d'une modélisation toutes choses égales par ailleurs. Les deux premières hypothèses nous permettront de comprendre les caractéristiques qui pourraient influencer l'intérêt des étudiants pour un tel outil digital. La dernière hypothèse de recherche se concentrera sur les inégalités que pourrait générer l'*open-badge* dans l'enseignement supérieur.

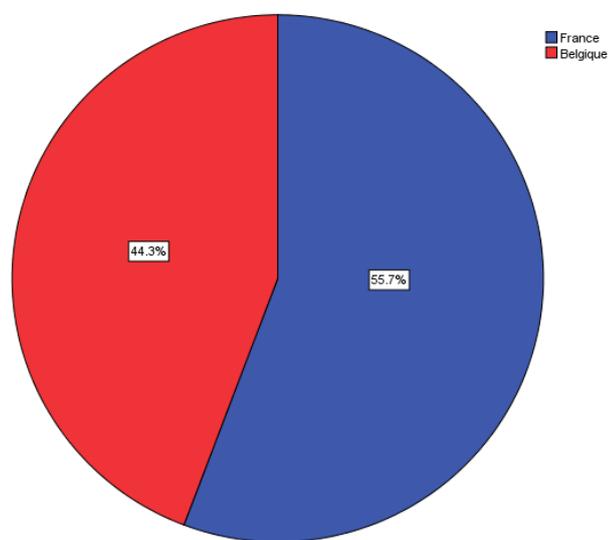
H1 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études

H2 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires

H3 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques.

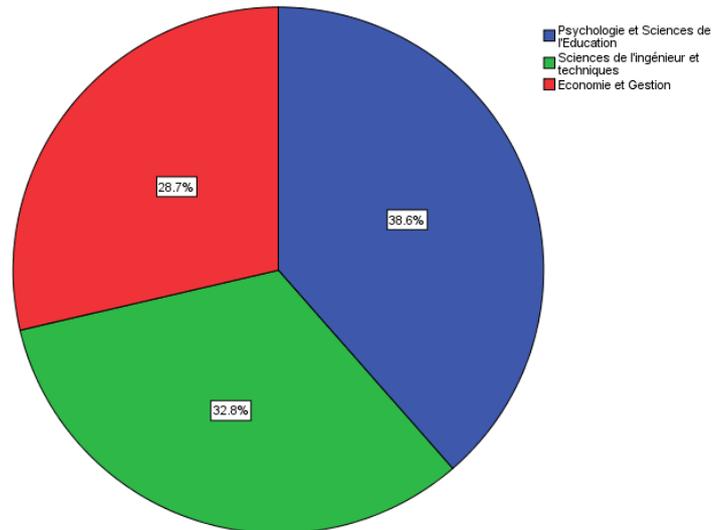
4.1] Le profil des individus enquêtés

Avant de s'intéresser au cœur de cette étude empirique, il convient de revenir sur le profil des individus interrogés dans ce cadre. Les résultats de chapitre se fondent donc sur l'analyse de 818 réponses d'étudiants de l'enseignement supérieur français et belge. La répartition est équilibrée puisque 55,7% de l'échantillon concerne des étudiants en France. Le reste de l'échantillon, soit 44,3%, étant des individus qui étudient en Belgique (voir graphique 1).



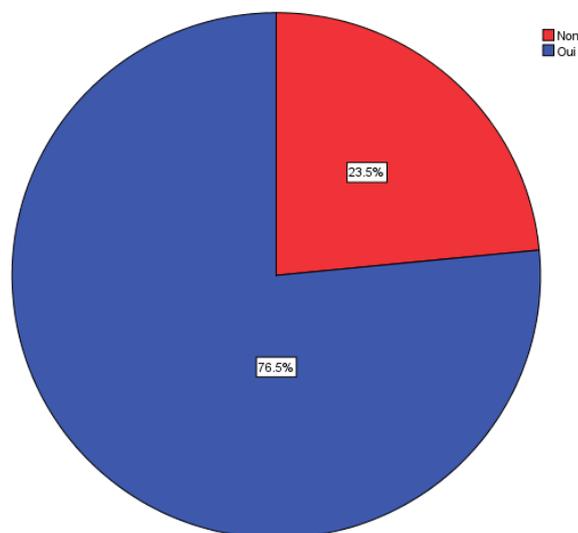
Graphique 1 : Répartition géographique des étudiants interrogés

Par ailleurs, les individus interrogés sont issus de trois filières différentes : Psychologie et Sciences de l'Éducation, Sciences Techniques et de l'Ingénieur, Économie et Gestion (voir graphique 2). La répartition entre les trois filières est également relativement équilibrée. La filière « Economie et Gestion » est la moins représentée avec 28,7% de l'échantillon. Les étudiants de la filière « Sciences Techniques et de l'Ingénieur » représentent quant à eux 32,8% de la population interrogée. Enfin, la filière « Psychologie et Education » est la plus représentée avec 38,6% de l'échantillon.



Graphique 2 : Domaine de formation des étudiants interrogés

Il est également intéressant de constater que 76,5%⁴² des individus interrogés ont obtenu leur entrée dans la formation qu'ils désiraient en priorité (voir graphique 3).



Graphique 3 : Individus qui ont déclaré leur formation actuelle comme d'un premier vœu

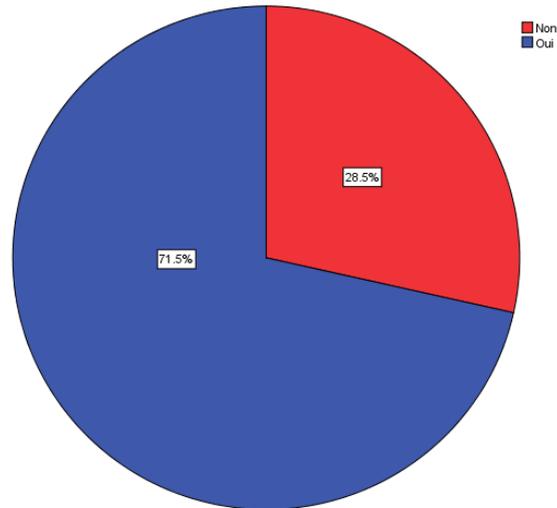
⁴² A titre d'exemple, en France, 64% des bacheliers ont obtenu leur premier vœu en 2016 (Inan, 2016). Il est compliqué de trouver des résultats plus récents.

Par ailleurs, trois modalités se dégagent lorsque les étudiants ont été interrogés sur la raison principale qui a motivé leur candidature dans leur filière (voir tableau 4). La raison qui revient le plus régulièrement concerne les débouchés qui sont attendus à la suite de l'obtention du diplôme (36,2%). L'intérêt pour le contenu des études est également plébiscité (31,1%), tout comme la cohérence avec le projet professionnel (25,1%).

Tableau 4 : Raison principale qui a motivé la candidature à la filière

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Intérêt pour le contenu des études	31.1	31.1
Débouchés attendus du diplôme	36.2	67.2
Encadrement et suivi personnel	1.6	68.8
Passerelle pour intégrer une autre filière	2.4	71.3
Projet professionnel	25.1	96.3
Proximité du lieu de formation	0.4	96.7
Stages prévus dans la formation	1.3	98
Suivi un ami	0.2	98.3
Choix par défaut	1	99.3
Autre	0.7	100

Dans le même temps, la répartition apparaît moins équilibrée lorsqu'il est question de la première année dans l'enseignement supérieur. En effet, 71,5% des répondants ont déclaré qu'ils étaient en première année dans l'enseignement supérieur (voir graphique 4).



Graphique 4 : Individus qui ont déclaré être dans leur première année dans l'enseignement supérieur

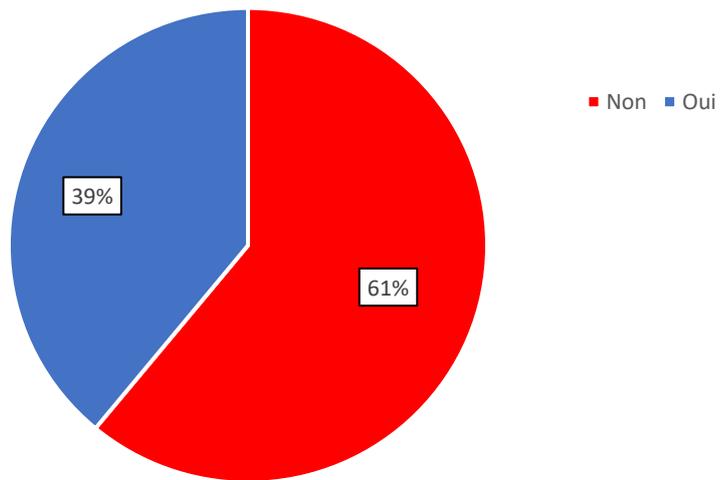
Sans surprise, les étudiants interrogés envisagent en très grande majorité poursuivre leurs études (voir tableau 5) afin d'obtenir un diplôme Bac+5 (89,7%) ou Bac +8 (8,5%).

Tableau 5 : Niveau d'étude le plus élevé envisagé

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Bac	0,6	0,6
Bac +2	0,7	1,3
Bac +3	0,5	1,8
Bac +5	89,7	91,5
Bac+8	8,5	100

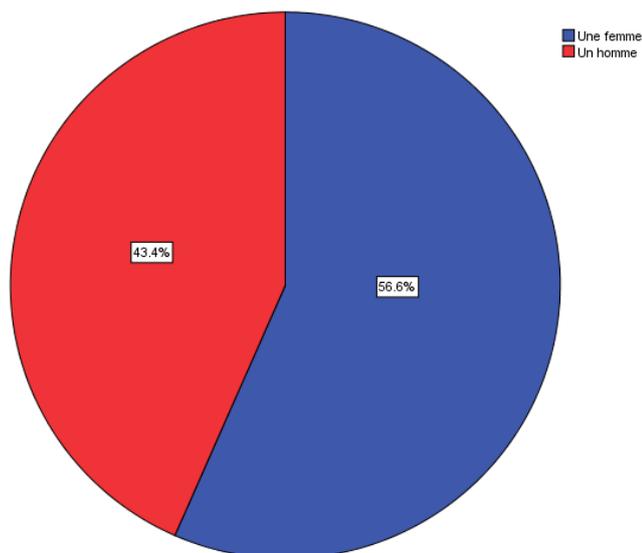
En parallèle, 39% des étudiants interrogés⁴³ déclarent avoir ou avoir eu un job étudiant durant leur année académique (voir graphique 5).

⁴³ A titre d'information, en France, ils étaient 40% à travailler en parallèle de leurs études selon une enquête publiée en avril 2021 par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE).



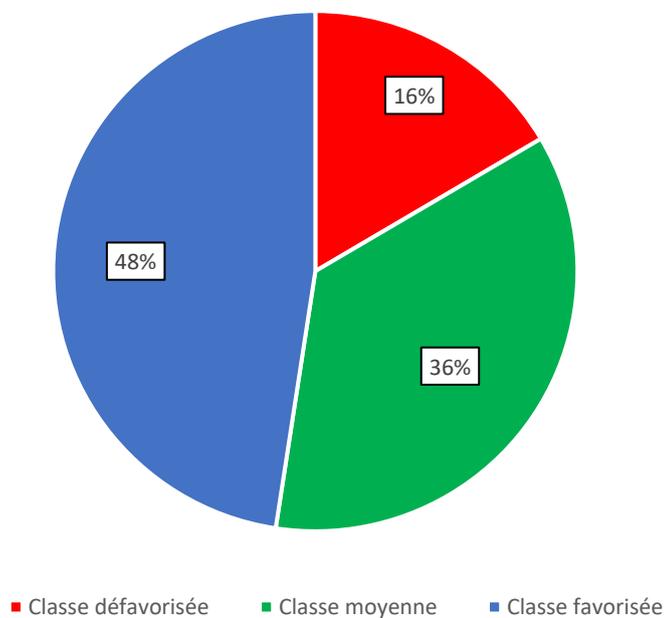
Graphique 5 : Etudiants qui ont ou qui ont déjà eu un job étudiant

Par ailleurs, la répartition est relativement équilibrée pour le sexe des individus interrogés (voir graphique 6), même si une légère majorité de femmes compose l'échantillon (56,6%). Cela peut notamment s'expliquer par le fait que les effectifs dans la filière « Psychologie et Education » sont davantage féminisés que les autres.



Graphique 6 : Sexe des interrogés

Enfin, le questionnaire a également permis de récolter des données sur l'origine sociale des individus interrogés (voir graphique 7). Les catégories socioprofessionnelles des parents 1 et 2 ont ainsi été regroupées en trois groupes : la classe favorisée (cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires), la classe moyenne (employés, agriculteurs, artisans, commerçants), et la classe défavorisée (ouvriers, sans activité professionnelle). Ainsi, l'échantillon est composé majoritairement d'étudiants qui ont des parents issus de la classe favorisée (48%). Pour le reste, 36% des étudiants interrogés ont des parents issus de la classe moyenne, tandis qu'ils ne sont plus que 16% à avoir des parents appartenant à la classe défavorisée⁴⁴.



Graphique 7 : Répartition des étudiants par catégorie socioprofessionnelle de leurs parents

⁴⁴ Ces résultats sont également cohérents avec l'enquête publiée en avril 2021 par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE).

4.2] Un besoin réel de reconnaissance exprimé par les étudiants

Tout d’abord, l’enquête réalisée auprès des étudiants français et belges montre que ces derniers accordent une place de plus en plus importante aux compétences (voir tableau 6). En effet, 67% d’entre eux considèrent qu’elles sont très importantes afin de réussir dans la vie. Seuls les efforts personnels apparaissent d’autant plus importants (79,5%). À titre de comparaison, seulement 39,5 % des étudiants interrogés estiment le diplôme comme un élément très important. Si ce dernier est toujours un atout essentiel pour s’insérer professionnellement, les récentes enquêtes d’insertion (Couppié *et al.*, 2022) montrent tout de même des risques de déclassement et de précarité qui peuvent également toucher des jeunes passés par l’enseignement supérieur.

Tableau 6 : Importance accordée à certains facteurs dans la réussite dans la vie (en %)

	Conjoncture économique	Famille	Hasard	Compétences	Diplôme	Efforts personnels	Relations et réseaux
Pas du tout important	6.5	2.9	35	0	0.6	0	1.7
Peu important	44.5	23.1	51.8	1.7	6.7	1.1	17
Plutôt important	40.2	38.1	11.5	31.3	53.2	19.4	58.9
Très important	8.8	35.8	1.7	67	39.5	79.5	22.4

Pour les individus de cette enquête, les compétences priment donc sur le diplôme. Ce résultat pourrait indiquer une perte de confiance des étudiants vis-à-vis du diplôme, se manifestant par une moindre adhésion au concept de méritocratie scolaire (Duru-Bellat, 2006) ainsi qu'une croyance plus élevée envers les compétences pouvant notamment s'acquérir hors du système scolaire.

Cette interprétation est compatible avec le fait que les individus interrogés dans le cadre de cette enquête ont fait part d'un grand intérêt pour leurs expériences extracurriculaires. De manière générale, les étudiants disposent d'expériences extracurriculaires (voir tableau 7) dans le domaine associatif (respectivement 24% et 30,1% pour les étudiants français et belges), artistique ou culturel (respectivement 21% et 30,9% pour les étudiants français et belges) ou encore sportif (respectivement 23,4% et 26,8% pour les étudiants français et belges). Par rapport aux étudiants en France, leurs homologues en Belgique sont plus nombreux à disposer d'expériences extracurriculaires.

Tableau 7 : Domaines des expériences extracurriculaires des étudiants français et belges (en %)

	France	Belgique
Dans le domaine sportif	23.4	26.8
Dans le domaine artistique ou culturel	21	30.9
Dans le domaine associatif	24	30.1
Dans le domaine humanitaire	8.7	10.5
Dans le domaine politique ou militant	5.4	9.7
Autres	6.8	16

Cette différence pourrait s'expliquer par la forte présence des mouvements de jeunesse scout en Belgique. En effet, de nombreux étudiants en Belgique ont déclaré une expérience extracurriculaire dans ce domaine. A titre de comparaison, proportionnellement au nombre d'habitants, les scouts belges sont presque dix fois plus nombreux que leurs homologues français⁴⁵. Cependant, les étudiants français comme les étudiants belges accordent une grande importance à leurs expériences extracurriculaires (voir tableau 8)

Tableau 8 : Importance accordée aux expériences extracurriculaires par les étudiants de l'échantillon (en %)

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Pas du tout importantes	2	2
Peu importantes	8.2	10.1
Ni importantes, ni pas importantes	21.4	31.5
Plutôt importantes	29.5	61
Très importantes	39	100

En effet, presque sept étudiants sur dix déclarent que les expériences extracurriculaires sont plutôt importantes (29,5%) ou très importantes (39%) pour eux. Seulement 10,2% des étudiants interrogés considèrent ces mêmes expériences comme peu importantes (8,2%) ou pas du tout importantes (2%). Enfin, 21,4% des individus restent neutres à ce sujet.

Les expériences extracurriculaires apparaissent d'autant plus importantes pour les étudiants interrogés car elles pourraient, selon eux, leur permettre de développer certaines

⁴⁵ En 2022, la Belgique comptait 181 000 scouts pour 11 569 034 habitants. Sur la même période, la France comptait seulement 110 000 scouts pour 67 842 591 habitants.

compétences qui seraient utiles aussi bien dans le contexte universitaire (voir tableau 9) que professionnel (voir tableau 10).

Tableau 9 : Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires (en %)

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Non	1.5	1.5
Je pense plutôt que non	4.2	5.7
Ni oui, ni non	12	17.7
Je pense plutôt que oui	40.2	57.9
Oui	42.1	100

En effet, plus de huit étudiants sur dix déclarent qu'ils estiment développer des compétences qui pourraient leur être utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires (40,2% ont choisi l'item « je pense plutôt que oui » ; 42,1% des étudiants ont choisi l'item « oui »). Ils ne sont que 5,7% à avoir un avis négatif sur la question.

Tableau 10 : Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours professionnel lors d'expériences extracurriculaires (en %)

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Non	1.3	1.3
Je pense plutôt que non	1.8	3.2
Ni oui, ni non	13.4	16.6
Je pense plutôt que oui	34.1	50.7
Oui	49.3	100

Les étudiants interrogés sont encore plus nombreux à penser qu'ils peuvent développer des compétences qui pourraient leur être utiles dans le contexte professionnel lors d'expériences extracurriculaires (voir tableau 10). Ainsi, ils sont 83,4% à avoir un avis positif sur la question.

C'est pourquoi les étudiants pourraient avoir des attentes vis-à-vis de l'université concernant la valorisation de ces expériences extracurriculaires dans l'enseignement supérieur. Cependant, les résultats de cette étude franco-belge montrent que les étudiants sont globalement déçus, quel que soit le lieu d'étude (voir tableau 11).

Tableau 11 : Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire (en %)

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Pas d'accord	16.9	16.9
Plutôt pas d'accord	31	47.9
Ni d'accord, ni pas d'accord	27.5	75.4
Plutôt d'accord	21	96.4
D'accord	3.6	100

En effet, ils ne sont que 24,6% à estimer que les compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires soient suffisamment valorisées dans le contexte universitaire. Ce constat interroge d'autant plus que des actions ont été menées ces dernières années pour valoriser l'engagement étudiant, notamment dans le contexte français. Les réformes LMD⁴⁶ ou encore LRU⁴⁷ ont permis aux universités de mettre en place des parcours plus individualisés et professionnalisants. Par ailleurs, la circulaire sur le développement de l'engagement associatif

⁴⁶ Réforme Licence – Master – Doctorant de 2002

⁴⁷ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007

et des initiatives étudiantes promue en 2001 est particulièrement importante car, pour la première fois, un texte de loi faisait référence à une reconnaissance de l'engagement étudiant (Côme & Morder, 2009). Il est même question aujourd'hui d'une obligation de reconnaissance de l'engagement étudiant par les établissements de l'enseignement supérieur. Celle-ci est notamment inscrite dans le cadre législatif depuis l'adoption de la loi du 27 janvier 2017. La reconnaissance de l'engagement a ainsi pris diverses formes : supplément au diplôme, unité d'enseignement transversal, ou encore bonification. Cependant, à leurs yeux, les étudiants estiment que cette valorisation n'est pas suffisante. Les établissements de l'enseignement supérieur pourraient donc avoir un intérêt à développer de nouvelles formes de reconnaissance pour satisfaire au mieux le besoin exprimé par les étudiants.

Cependant, ce constat ne s'arrête pas au seul contexte académique. En effet, les étudiants interrogés ne sont que 30,3% à estimer que les compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires soient suffisamment valorisées dans le contexte professionnel (voir tableau 12). Si les résultats sont un peu plus satisfaisants que pour le contexte académique, ils restent toutefois insatisfaisants aux yeux des étudiants.

Tableau 12 : Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte professionnel (en %)

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Pas d'accord	9.4	9.4
Plutôt pas d'accord	26.1	35.5
Ni d'accord, ni pas d'accord	33.2	68.7
Plutôt d'accord	23.8	92.5
D'accord	7.5	100

Ces quelques données pourraient aller dans le sens de la mise en place de badges numériques ouverts pour valoriser l'engagement étudiant notamment. En effet, les *open-badges* pourraient renforcer l'arsenal d'outils dont dispose les universités afin de le reconnaître. Ces nouveaux outils digitaux, qui peuvent s'insérer facilement et rapidement sur un *curriculum vitæ*, pourraient trouver un écho favorable auprès des populations estudiantines qui valorisent leurs expériences extracurriculaires auprès des recruteurs (voir tableau 13). En effet, 82% des étudiants interrogés valorisent leurs expériences extracurriculaires sur leur *curriculum vitæ* (33,1% valorisent une partie de leurs expériences extracurriculaires ; 48,9% valorisent l'ensemble de leurs expériences extracurriculaires).

Tableau 13 : Opinion des étudiants concernant la valorisation des expériences extracurriculaires dans leur C.V

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Non, je n'ai pas valorisé mes expériences extracurriculaires	18	18
Oui, j'ai valorisé quelques expériences extracurriculaires	33.1	51.1
Oui, j'ai valorisé toutes mes expériences extracurriculaires	48.9	100

En parallèle, 78,6% des étudiants qui valorisent leurs expériences extracurriculaires sur leur *curriculum vitæ* vont également adapter ces dernières en fonction de leur interlocuteur (voir tableau 14). Il est donc possible que les étudiants puissent voir en l'*open-badge* un outil qui leur permettrait de créer différents profils de *curriculum vitæ* en fonction des caractéristiques des recruteurs.

Tableau 14 : Opinion des étudiants concernant l'adaptation des expériences extracurriculaires dans leur C.V

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Non	21.4	21.4
Oui, parfois	40.2	61.6
Oui, tout le temps	38.4	100

4.3] Les représentations estudiantines des badges d'une manière globale

De nombreux auteurs (Ahn *et al.*, 2014 ; Reid *et al.*, 2015) font des parallèles historiques entre les badges issus du scoutisme ou encore des jeux-vidéos avec les *open-badges*. C'est pourquoi il nous semblait opportun de s'intéresser, d'une manière générale, aux représentations qu'ont les étudiants de ces différents badges, physiques comme numériques.

Tableau 15 : Etudiants ayant déjà obtenu des badges au cours de leur vie en fonction du lieu d'étude (en %)

	France	Belgique
Non	67.1	35.1
Oui	32.9	64.9

Tout d’abord, il est intéressant de constater que les populations qui résident en Belgique ont davantage été confrontées aux badges que les populations qui résident en France (voir tableau 15). En effet, cette différence est importante car une majorité d’étudiants en Belgique a déjà obtenu des badges au cours de leur vie (64,9%) tandis qu’ils sont minoritaires en France (32,9%⁴⁸). Cette différence peut notamment s’expliquer lorsque nous nous intéressons aux contextes dans lesquels les individus ont obtenu leurs badges (voir tableau 16).

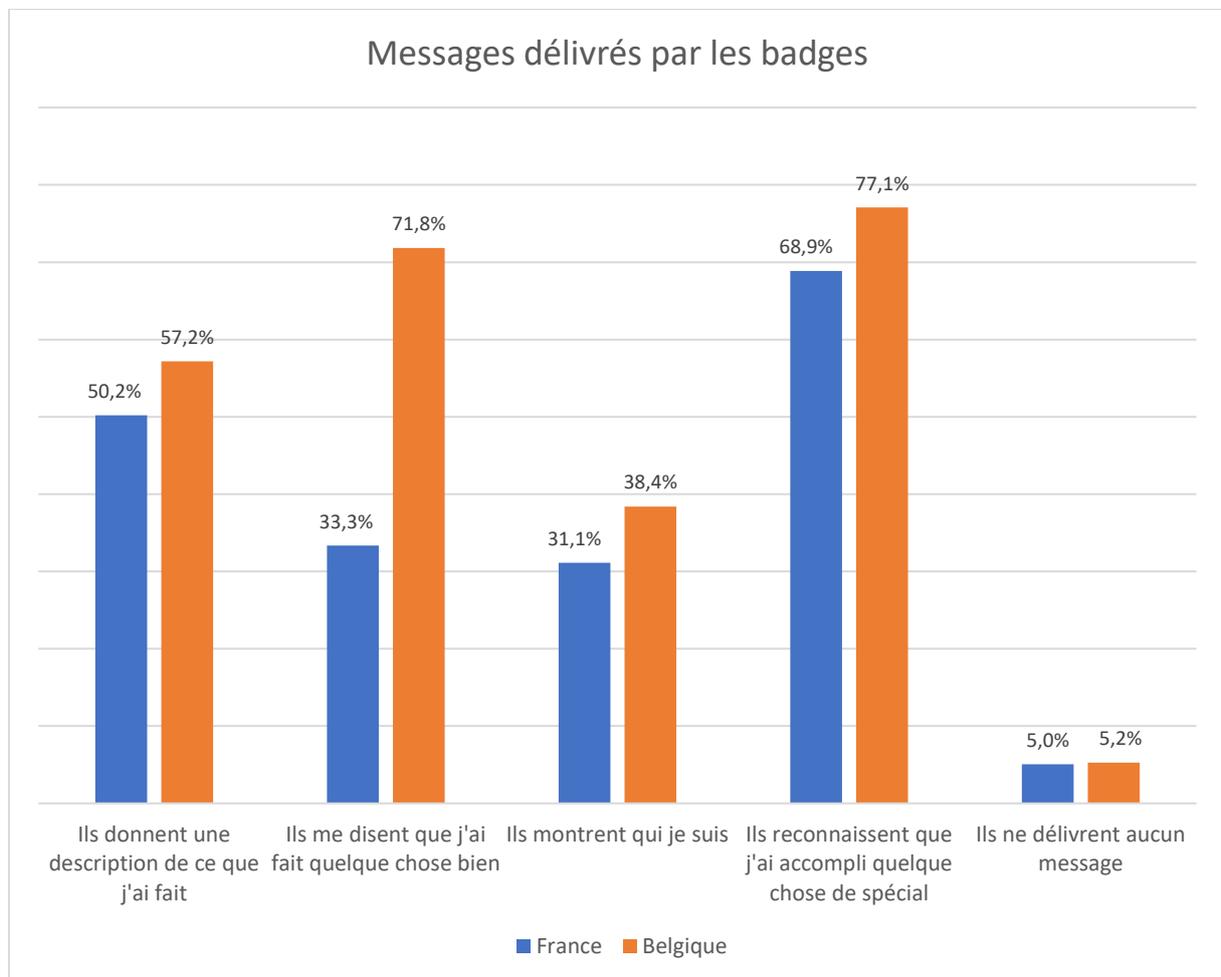
Tableau 16 : Contextes dans lesquels les individus ont obtenu des badges en fonction du lieu d’étude (en %)

	France	Belgique
A l’école	52	56.2
Cours en ligne	36	14.5
Jeux-vidéos	38.7	41.7
Lors de mouvements de jeunesse	16.1	52.3
Lors d’autres activités en dehors de vos études	39.3	46.4

En effet, si l’école reste le lieu privilégié d’obtention de badges pour les deux populations étudiées (respectivement 52% et 56,2% pour les contextes français et belge), les mouvements de jeunesse semblent avoir une très grande influence pour les étudiants qui résident en Belgique. En effet, ils sont 52,3% à déclarer avoir déjà obtenu des badges dans ce contexte-ci, alors que les étudiants en France ne sont que 16,1%. Les populations en Belgique sont donc

⁴⁸ Ce résultat est cohérent avec l’étude de Cieply et Grand (2019) à l’IAE de Caen. En effet, environ 30% des étudiants de l’étude avaient déclaré avoir déjà obtenu des badges.

largement plus familières avec les badges, notamment en raison de mouvements de jeunes beaucoup plus importants qu'en France. Par ailleurs, les représentations vis-à-vis des badges pourraient également être influencées par cette différence nationale (voir graphique 8).

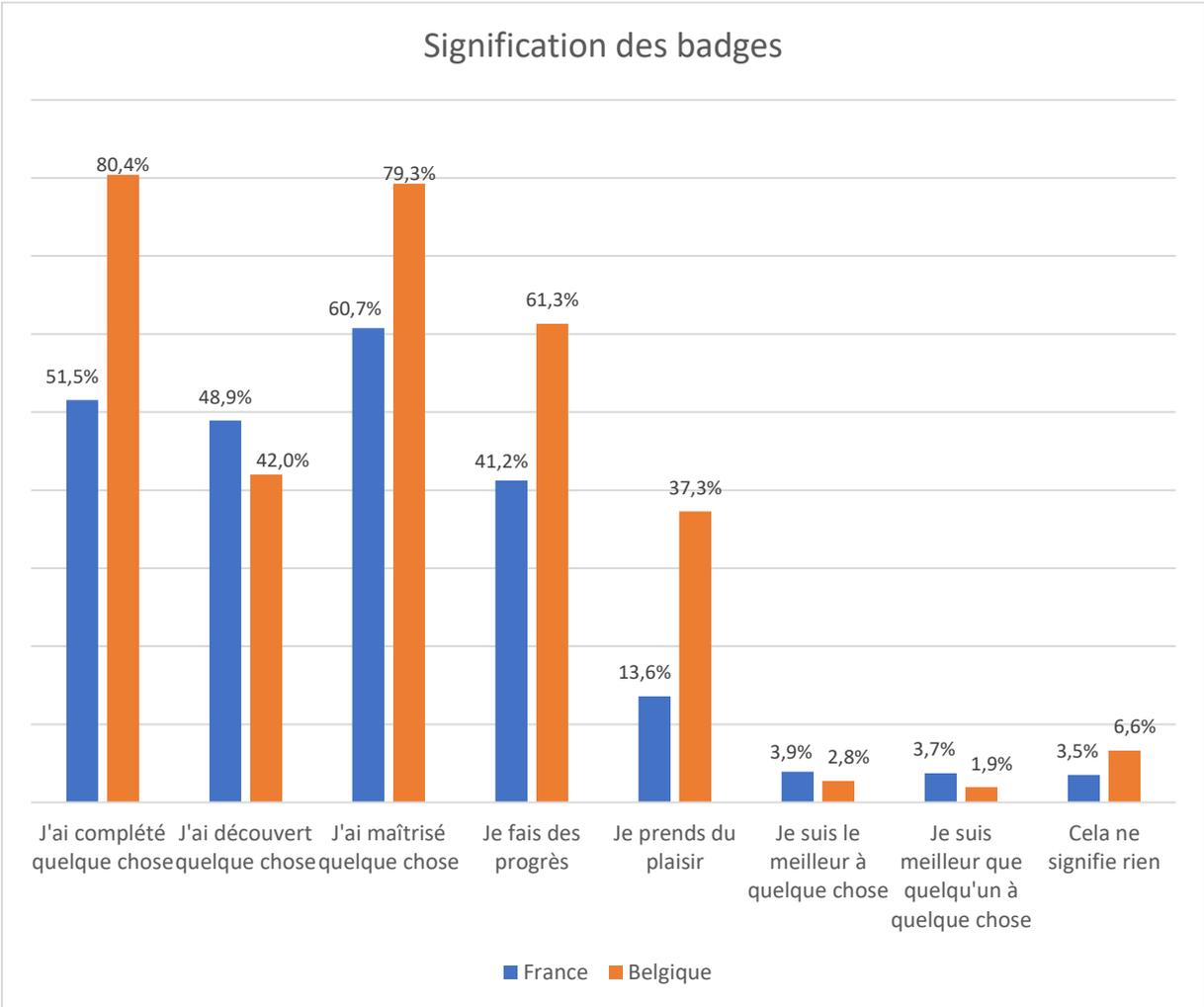


Graphique 8 : Messages délivrés par les badges en fonction du lieu d'étude (en %)

Tout d'abord, il est intéressant de constater que la reconnaissance est la dimension du badge qui est la plus plébiscitée par les étudiants en France comme par les étudiants en Belgique. En effet, ils sont respectivement 68,9% et 77,1% à déclarer que le badge reconnaît l'accomplissement de quelque chose de spécial. Ce résultat fait donc écho à de nombreux travaux qui considèrent cette fonction des badges numériques ouverts comme l'une des plus importantes (Gibson *et al.*, 2015 ; West & Randall, 2016 ; Wilson *et al.*, 2016). Cependant, le message qui arrive en seconde position est différent en fonction du lieu d'étude. En effet, les

étudiants en Belgique assimilent davantage les badges à quelque chose de positif. Ainsi, 71,8% d’entre eux estiment que les badges montrent qu’ils ont fait quelque chose de bien. Ils sont seulement 33,3% à le déclarer pour le contexte français. Par ailleurs, les étudiants en Belgique sont également plus nombreux que les étudiants en France à considérer le badge comme un artefact identitaire (38,4% contre 31,1%). Autre point intéressant, une infime partie des étudiants interrogés (5% pour les étudiants en France ; 5,2% pour les étudiants en Belgique) considère que les badges ne délivrent aucun message.

En parallèle, le questionnaire distribué a également permis de récolter des informations sur les significations qui sont attribuées à l’obtention d’un badge par les étudiants de l’enseignement supérieur (voir graphique 9).



Graphique 9 : Signification des badges en fonction du lieu d'étude (en %)

Une nouvelle fois, les étudiants en Belgique accordent davantage de significations aux badges que les étudiants en France. Par ailleurs, certaines différences sont visibles. Une très large majorité des étudiants de l'enseignement supérieur belge interrogés déclare que les badges signifient la complétion de quelque chose ou encore la maîtrise de quelque chose (respectivement 80,4% et 79,3%). Ces significations sont également les plus plébiscitées par les étudiants en France mais dans une moindre mesure que leurs homologues en Belgique (respectivement 51,5% et 60,7%). Si la mise en avant de la notion de découverte est sensiblement la même quel que soit le lieu d'étude (48,9% pour la France ; 42% pour la Belgique), des différences existent concernant la notion de découverte (41,2% contre 61,3%) ou encore la notion de plaisir (13,6% contre 37,3%). Enfin, peu d'individus interrogés ont une vision « compétitive » du badge. En effet, seulement 3,9% des étudiants en France et 2,8% des étudiants en Belgique ont déclaré que l'obtention d'un badge signifiait qu'ils étaient les meilleurs à quelque chose ; tandis que seulement respectivement 3,7% et 1,9% des étudiants ont déclaré que les badges montraient qu'ils étaient meilleurs que quelqu'un à quelque chose. La vision « compétitive » du badge, parfois redoutée par certains (Ravet, 2017), ne transparaît pas dans les résultats de cette étude.

4.4] Connaissance et perception estudiantine des *open-badges*

Le volet « *open-badge* » de l'enquête a également permis de questionner la connaissance mais aussi l'intérêt potentiel des étudiants de l'enseignement supérieur pour un tel outil digital. Pour cela, nous avons retenu les items de l'enquête *Badge Impact Survey* (BIS). Cette dernière invite l'individu à se positionner sur une échelle de Likert en cinq points, allant de « pas du tout en accord » à « fortement en accord ». Si cette enquête a été testée initialement dans l'enseignement secondaire et intermédiaire aux États-Unis (Biles *et al.*, 2014), elle reste adaptée pour l'enseignement supérieur (Cieply & Grand, 2019).

Sans surprise, le taux de connaissance au préalable des *open-badges* est faible. En effet, ils ne sont que 23,8% à déclarer connaître l'outil avant sa présentation dans le questionnaire. Par ailleurs, ce chiffre est certainement surévalué puisque les établissements où ont été diffusés

les questionnaires ont déjà expérimenté l'outil. C'est loin d'être une généralité dans les autres universités.

Cette faible connaissance de l'existence de l'outil s'accompagne donc d'un faible taux d'étudiants qui ont déjà obtenu des badges numériques ouverts. Seulement 12,6% des étudiants interrogés déclarent avoir en leur possession des *open-badges*. Une nouvelle fois, et pour les mêmes raisons que pour la connaissance de l'outil, ce résultat est certainement surévalué.

Malgré ce constat, certains résultats apparaissent comme très encourageants pour les universités qui souhaiteraient mettre en place des *open-badges* dans leurs établissements. En effet, après une présentation de l'outil qui a été intégrée au questionnaire, la majorité des étudiants exprime le souhait d'obtenir des badges numériques ouverts à l'université (voir tableau 17).

Tableau 17 : Souhait d'obtenir des open-badges à l'université en fonction du lieu d'étude (en %)

	France	Belgique
Pas du tout en accord	1.3	2.5
Plutôt pas en accord	7.7	8.8
Ni en accord, ni en désaccord	21.1	24.6
Plutôt en accord	42.1	25.7
Fortement en accord	27.9	38.4

Ainsi, 70% des étudiants interrogés en France souhaiteraient obtenir des *open-badges* si leur université en proposait (42,1% ont choisi l’item « plutôt en accord » ; 27,9% ont choisi l’item « fortement en accord »). En Belgique, 64,1% des étudiants partagent cette opinion (25,7% ont choisi l’item « plutôt en accord » ; 38,4% ont choisi l’item « fortement en accord »). S’ils sont un peu moins nombreux, leur souhait semble en revanche plus intense que leurs homologues français (38,4% de « fortement en accord » en Belgique contre 27,9% de « fortement en accord » en France). Finalement, la méconnaissance quasiment générale de l’outil n’empêche pas les étudiants d’avoir une opinion positive sur celui-ci une fois que ce dernier leur est présenté. Cependant, le test non paramétrique de Mann-Whitney ne montre pas un lien significatif entre le souhait d’obtenir des *open-badges* à l’université et le pays des étudiants ($U = 80145, p = .456$).

Par ailleurs, la majorité des étudiants interrogés accorderait une importance, voire une grande importance aux badges numériques ouverts si leur université en proposait (voir tableau 18). Cette fois-ci, ce sont les étudiants en Belgique qui accordent une importance plus élevée aux *open-badges* que leurs homologues en France ; que ce soit en quantité (59,7% contre 55,5%) ou en intensité (26,8% ont choisi l’item « ce serait très important » en Belgique contre seulement 7,7% en France). Cette fois-ci, le test non-paramétrique de Mann-Whitney montre un lien significatif entre l’importance accordée aux *open-badges* si l’université en proposait et le lieu d’étude de l’étudiant ($U = 71267,5, p = .000^{***}$).

Tableau 18 : Importance accordée aux open-badges si l’université en proposait en fonction du lieu d’étude (en %)

	France	Belgique
Ce ne serait pas important	6.1	6.1
Ce serait d’une faible importance	11	11.3
Ce ne serait ni important, ni pas important	27.4	22.9
Ce serait important	47.8	32.9
Ce serait très important	7.7	26.8

Ces résultats peuvent être mis en perspective avec ceux de l'étude de Cieply et Grand (2019). En effet, lors de leur expérimentation, les étudiants interrogés⁴⁹ étaient un peu de plus de 40% à juger important, voire très important, l'obtention d'un badge numérique ouvert dans le cadre de leur formation. Presque autant estimaient que ce n'était pas important. Or, nos résultats indiquent que seulement 17% des étudiants interrogés ont un avis négatif concernant l'importance accordée aux badges numériques ouverts dans le cadre de leurs études. Cela pourrait indiquer un potentiel effet « filière » dans l'importance accordée aux *open-badges*. Il est possible d'imaginer que les étudiants issus de formations qui garantissent un taux d'employabilité élevé à la sortie accorderaient une importance moindre aux badges numériques ouverts. L'une des autres explications possibles, soulevée par Cieply et Grand (2019), serait de mettre en avant la méconnaissance par les étudiants de la possible influence des *soft-skills* dans les processus de recrutement. Cependant, au vu des précédents résultats sur les expériences extracurriculaires des étudiants, cette hypothèse pourrait avoir du mal à être consistante dans notre étude.

Par ailleurs, les *open-badges* étant parfois assimilés à la dimension extrinsèque de la motivation (Jovanovic & Devedzic, 2014 ; Alt, 2021), nous avons voulu comprendre si les étudiants pouvaient être intéressés par une certaine « chasse aux badges » (Boticki *et al.*, 2015 ; Virkus, 2019) (voir tableau 19). Nos résultats montrent que les étudiants de l'enseignement supérieur expriment un désir assez fort lorsqu'il est question d'obtenir l'ensemble des badges numériques ouverts proposé. Ainsi, 71,5% des étudiants en France seraient tentés d'obtenir l'ensemble des *open-badges* de l'université si elle en proposait (46,1% ont choisi l'item « plutôt en accord » ; 25,4% ont choisi l'item « fortement en accord »). De l'autre côté de la frontière, 57,5% des étudiants expriment la même opinion (39% ont choisi l'item « plutôt en accord » ; 18,5% ont choisi l'item « fortement en accord »). Une nouvelle fois, le test de Mann-Whitney révèle une relation signification entre le désir d'obtenir tous les *open-badges* si l'université en proposait et le lieu d'étude ($U = 68809$, $p = .000^{***}$).

⁴⁹ L'étude a ciblé 200 étudiants du pôle Banque-Finance-Assurance de l'institut universitaire professionnalisé (IUP)

Tableau 19 : Désir d'obtenir tous les open-badges de l'université si elle en proposait en fonction du lieu d'étude (en %)

	France	Belgique
Pas du tout en accord	3.5	10.8
Plutôt pas en accord	7	7.5
Ni en accord, ni en désaccord	18	24.3
Plutôt en accord	46.1	39
Fortement en accord	25.4	18.5

Enfin, nous avons questionné les étudiants sur leur vision de l'*open-badge* en tant que catalyseur motivationnel au sein des études (voir tableau 20). Il est intéressant de constater qu'une majorité d'entre eux perçoit les badges numériques ouverts comme une motivation supplémentaire dans le cadre de leurs études. Par ailleurs, les étudiants en Belgique semblent davantage partager cette opinion que leurs homologues en France (67,4% d'opinion positive contre 52,2%). Ils sont également presque trois fois plus nombreux à avoir choisi la modalité « fortement en accord » (45% contre 15,8%). Encore une fois, le test de Mann-Whitney souligne un lien significatif entre la perception des *open-badges* comme une motivation supplémentaire dans le cadre des études et le lieu d'étude ($U = 57936,5$, $p = .000^{***}$).

Tableau 20 : Perception des open-badges comme une motivation supplémentaire dans le cadre des études en fonction du lieu d'étude (en %)

	France	Belgique
Pas du tout en accord	8.6	3
Plutôt pas en accord	10.5	6.9
Ni en accord, ni en désaccord	28.7	22.7
Plutôt en accord	36.4	22.4
Fortement en accord	15.8	45

4.5] Des *open-badges* pour qui ?

L'un des intérêts de l'enquête était également de révéler l'importance, ou non, de certaines caractéristiques dans le niveau d'intérêt pour les badges numériques ouverts déclaré par les étudiants de l'enseignement supérieur. Nous proposerons donc plusieurs modèles issus d'analyses par régression linéaire multiple afin de tester les hypothèses de recherche suivantes :

H1a : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études

H2a : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires

H3 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques

Par ailleurs, nous avons fait le choix de créer un indicateur « intérêt pour les *open-badges* » pour chaque étudiant interrogé. Pour cela, nous avons transformé les variables ordinales « Souhait d'obtenir des *open-badges* à l'université » et « Importance accordée aux *open-badges* à l'université ». Les modalités des deux variables ont été transformées en un score allant de 0 à 4. Puis, pour obtenir le score d'intérêt pour chaque étudiant, nous avons additionné les scores obtenus dans les deux variables.

4.5.1] Intérêt pour les *open-badges* et motivation dans les études

Afin de tester notre première hypothèse, nous avons intégré au questionnaire un instrument de mesure de la motivation. Nous avons retenu l'échelle de motivation situationnelle (Guay *et al.*, 2000), notamment en raison des contraintes temporelles liées à la passation du questionnaire. Cette échelle de motivation, notamment utilisée par Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) en sciences de l'éducation, se décline en seize items permettant de mesurer quatre dimensions de la motivation : la motivation intrinsèque (meilleur type de régulation avec un sentiment d'autonomie très élevé), la régulation identifiée (bon type de régulation avec un sentiment d'autonomie élevé), la régulation externe (mauvais type de régulation avec

un faible sentiment d'autonomie) et l'amotivation (absence de motivation). Pour chaque item, l'individu se positionne sur une échelle de Likert, composée de sept points selon son degré d'accord avec l'énoncé proposé. Chaque dimension de la motivation s'est vu accorder quatre items. La somme des scores obtenue à ces items, qui ne peut excéder 28 points, correspond au score de l'individu sur chaque dimension de la motivation étudiée. Les items 1, 5, 9, 13 concernent la motivation intrinsèque, les questions 2, 6, 10 et 14 renvoient à la régulation identifiée, les énoncés 3, 7, 11, 15 correspondent à la régulation externe et les items 4, 8, 12, 16 renvoient à l'amotivation. Par ailleurs, tous les indices de consistance interne sont satisfaisants (voir tableau 21).

Tableau 21 : Moyennes dans les différentes dimensions de la motivation étudiées en fonction de la filière d'étude

	Psychologie et Education	Sciences Techniques et de l'Ingénieur	Economie et Gestion	Alpha de Cronbach
Motivation intrinsèque	21.9	23.1	22.1	.893
Régulation identifiée	22.2	22.6	22.2	.776
Régulation externe	12.5	11.5	12.3	.800
Amotivation	6.8	6.2	7.2	.883

Les moyennes dans les différentes dimensions de la motivation étudiées ne connaissent que de très légères variations en fonction de la filière d'étude. Indifféremment du pays d'étude, les étudiants interrogés présentent des niveaux motivationnels qui sous-entendent qu'ils sont motivés voire très motivés dans le cadre de leurs études. A titre de comparaison, les étudiants de l'expérimentation de Morlaix et Lambert-Le Mener (2015)⁵⁰ présentaient un niveau de

⁵⁰ L'étude portait sur des promotions en première année de psychologie, de droit et d'administration économique et sociale en France

motivation intrinsèque plus faible (19,6 points en moyenne) et un niveau d'amotivation plus élevé (9 points en moyenne).

Nous avons donc réalisé un premier modèle linéaire (voir tableau 22) en considérant les différentes dimensions de la motivation comme déterminants de l'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges*. Les résultats montrent une relation positive significative entre le niveau de motivation intrinsèque des individus et leur intérêt pour les badges numériques ouverts ($\beta = 0,104$, $p = .000^{***}$). Par ailleurs, il existerait également une relation positive significative entre le niveau attribué à la régulation identifiée et le niveau d'intérêt des étudiants pour les *open-badges* ($\beta = 0,056$, $p = .021^{**}$). Ainsi, ce premier modèle permet d'expliquer 12,8% de la variance du score d'intérêt pour les badges numériques ouverts.

Tableau 22 : Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation comme déterminants de l'intérêt des individus pour les *open-badges*

	Coefficient (β)	p-value (p)	Significativité
Intercept	0.991	.117	N.S
Motivation intrinsèque	0.104	.000	***
Régulation identifiée	0.056	.021	**
Régulation externe	-0.001	.941	N.S
Amotivation	-0.024	.254	N.S
R-deux	.133		
R-deux ajusté	.128		

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$; N.S = Non significatif

4.5.2] Intérêt pour les *open-badges* et expériences extracurriculaires

Nos précédents résultats montrent que les étudiants de l'enseignement supérieur pourraient être intéressés par l'*open-badge* comme un outil au service de la reconnaissance des compétences développées notamment lors de leurs expériences extracurriculaires. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse (H2a) que les étudiants qui accordent le plus d'importance à leurs expériences extracurriculaires, notamment du point de vue de l'employabilité, sont également ceux qui s'intéresseraient le plus aux badges numériques ouverts. En effet, nous pouvons mobiliser ici les travaux de Tomlinson (2008) ou encore de Cheng *et al.* (2020) qui soulignent l'importance aujourd'hui d'ajouter de la valeur à ses diplômes, notamment par le biais de l'acquisition de monnaies dites « douces ». Le badge numérique ouvert pourrait donc être considéré comme un « signal » (Spence, 1974) sur le marché du travail visant à augmenter l'employabilité de son détenteur. Pour tester cette seconde hypothèse, nous avons ajouté certaines caractéristiques individuelles, en lien avec la prise de conscience de l'employabilité par les expériences extracurriculaires, dans notre modèle de régression linéaire multiple (voir tableau 23). Ce second modèle, qui explique 31,2% de la variance du score d'intérêt pour les badges numériques ouverts, montre une nouvelle fois que les niveaux motivationnels agissent sur le niveau d'intérêt pour les *open-badges*. A l'instar du premier modèle, la motivation intrinsèque reste une variable significative ($\beta = 0,123$, $p = .000^{***}$). Cependant, cette fois-ci, il existerait également une relation positive significative entre le niveau de régulation externe et l'intérêt des étudiants pour les badges numériques ouverts ($\beta = 0,040$, $p = .001^{***}$). Ce résultat peut indiquer que les *open-badges* pourraient intéresser les individus qui ont une motivation intrinsèque élevée mais aussi ceux qui disposeraient d'un haut niveau de motivation extrinsèque. Ces derniers pourraient ainsi considérer ce nouvel outil digital comme une récompense.

Tableau 23 : Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation et certains facteurs individuels comme déterminants de l'intérêt des individus pour les open-badges

	Coefficient (β)	p-value (p)	Significativité
Intercept	-1.014	.104	N.S
Motivation intrinsèque	0.123	.000	***
Régulation identifiée	-0.013	.555	N.S
Régulation externe	0.040	.001	***
Amotivation	0.004	.817	N.S
Importance accordée aux compétences dans la réussite dans la vie	0.833	.000	***
Importance accordée aux expériences extracurriculaires	0.244	.001	***
Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires	0.454	.000	***
Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire	-0.281	.000	***
R-deux	0.320		
R-deux ajusté	0.312		

*** p < .01 ; ** p < .05 ; * p < .10 ; N.S = Non significatif

Par ailleurs, ce modèle souligne également que l'importance déclarée pour les expériences extracurriculaires ($\beta = 0,244$, $p = .001^{***}$) mais aussi celle accordée aux compétences dans la réussite tant professionnelle qu'universitaire ($\beta = 0,833$, $p = .000^{***}$) agissent comme des déterminants dans l'intérêt pour les *open-badges*. De plus, les étudiants qui estiment développer des compétences qui pourraient être utiles dans leur parcours académique lors d'expériences extracurriculaires sont également les étudiants les plus intéressés par les *open-badges* ($\beta = 0,454$, $p = .000^{***}$). Enfin, plus l'étudiant considère que les compétences développées lors d'expériences extracurriculaires sont valorisées dans le contexte universitaire, moins il sera intéressé par les badges numériques ouverts ($\beta = -0,281$, $p = .000^{***}$). Ainsi, les étudiants chercheraient dans l'*open-badge* un outil de valorisation et de reconnaissance de compétences qu'ils pourraient développer lors de leur engagement dans ou en dehors de l'enseignement supérieur.

4.5.3] Intérêt pour les *open-badges* et caractéristiques sociodémographiques

Enfin, nous avons souhaité proposer un dernier modèle de régression linéaire multiple qui inclut cette fois-ci certaines caractéristiques sociodémographiques des individus interrogés (voir tableau 24). Celui-ci permet d'expliquer 35,7% de la variance du score d'intérêt des étudiants pour les badges numériques ouverts. A nouveau, le score obtenu à la dimension de la motivation intrinsèque ($\beta = 0,130$, $p = .000^{***}$) et celui obtenu à la dimension de la régulation externe ($\beta = 0,032$, $p = .013^{**}$) semblent avoir un lien significatif avec l'intérêt porté aux *open-badges*. Aucun lien significatif n'est trouvé entre l'intérêt pour les badges numériques ouverts et les scores obtenus dans les dimensions de la régulation identifiée ($\beta = -0,022$, $p = .292$) ou encore de l'amotivation ($\beta = 0,023$, $p = .198$).

Tableau 24 : Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation, des facteurs individuels mais aussi certaines caractéristiques sociodémographiques comme déterminants de l'intérêt des individus pour open-badges

	Coefficient (β)	p-value (p)	Significativité
Intercept	-0.546	.089	*
Motivation intrinsèque	0.130	.000	***
Régulation identifiée	-0.022	.292	N.S
Régulation externe	0.032	.013	**
Amotivation	0.023	.198	N.S
Importance accordée aux compétences dans la réussite dans la vie	0.631	.000	***
Importance accordée aux expériences extracurriculaires	0.342	.000	***
Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires	0.453	.000	***
Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire	-0.245	.000	***
Sexe : Femme (réf.) Homme	0.292	.055	*
Pays : France (réf.) Belgique	-0.230	.119	N.S
Formation : Psychologie et Sciences de l'Éducation (réf.) Sciences de l'Ingénieur	-0.825	.000	***
Économie et Gestion	-0.285	.067	*
Statut social du parent 1 : classe favorisée (réf.) Classe moyenne	-0.218	.093	*
Classe défavorisée	-0.298	.088	*
R-deux	.371		
R-deux ajusté	.357		

*** p < .01 ; ** p < .05 ; * p < .10 ; N.S = Non significatif

Par ailleurs, le rapport des étudiants avec leurs expériences extracurriculaires semble toujours avoir un lien dans l'intérêt qu'ils portent aux *open-badges*. En effet, l'importance qu'ils accordent aux expériences extracurriculaires reste une variable très significative ($\beta = 0,342$, $p = .000^{***}$). Dans le même temps, le fait de considérer les compétences comme essentielles dans la réussite tant académique que professionnelle reste un important déterminant de l'intérêt porté aux badges numériques ouverts ($\beta = 0,631$, $p = .000^{***}$). En parallèle, plus les étudiants considèrent que les expériences extracurriculaires leur permettent de développer des compétences qu'ils jugent utiles dans leur parcours académique, plus ils semblent intéressés par ces artefacts digitaux ($\beta = 0,453$, $p = .000^{***}$). Enfin, les étudiants qui considèrent que ces compétences sont suffisamment valorisées dans le contexte universitaire se détournent davantage des badges numériques ouverts ($\beta = -0,245$, $p = .000^{***}$). Ces derniers intéresseraient donc les étudiants dont le besoin en reconnaissance ne serait pas comblé.

Dans le même temps, les caractéristiques sociodémographiques incluses dans ce dernier modèle permettent de dégager des résultats intéressants. Tout d'abord, les hommes semblent davantage s'intéresser aux badges numériques ouverts que les femmes ($\beta = 0,292$, $p = .055^*$). Si le lien entre le genre et l'intérêt des badges numériques n'apparaît pas clairement dans la littérature propre aux *open-badges*, des travaux empiriques portant sur les différences de genre en matière d'acceptation de la technologie pourraient être mobilisés pour justifier nos résultats (Schürmann & Quaiser-Pohl, 2022). Par ailleurs, si le pays ne semble pas avoir de lien significatif avec l'intérêt porté aux badges numériques ouverts ($\beta = -0,230$, $p = .119$), la formation semble quant à elle exercer un rôle. En effet, les étudiants de la filière « Economie-Gestion » se déclarent moins intéressés par les *open-badges* que leurs homologues en Psychologie et Sciences de l'Education ($\beta = -0,285$, $p = .067^*$). Le phénomène est encore plus marqué lorsqu'il est question des étudiants en Sciences Techniques et de l'Ingénieur ($\beta = -0,825$, $p = .000^{***}$). Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'employabilité est plus forte dans certaines filières. Ainsi, les étudiants issus de ces dernières ne ressentent donc pas nécessairement le besoin d'ajouter de la valeur à leur C.V par le biais de certifications alternatives au diplôme traditionnel comme les *open-badges*. Enfin, l'origine sociale semble jouer un rôle dans l'intérêt accordé aux badges numériques ouverts. Les classes les plus défavorisées semblent moins intéressées par ces nouveaux artefacts digitaux que les autres (β

= -0,218, $p = .093^*$ pour la classe moyenne par rapport à la classe favorisée ; $\beta = -0,298$, $p = .088^*$ pour la classe défavorisée par rapport à la classe favorisée). Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que celles-ci sous-estiment l'impact d'apporter de la valeur ajoutée à leur C.V, notamment par le biais d'expériences extracurriculaires (Greenbank & Hepworth, 2008 ; Beauvet, 2019). Dans le même temps, d'autres études (Stuart *et al.*, 2011) montrent également que les étudiants issus des classes les plus défavorisées ont moins de temps que les autres à consacrer aux activités extrascolaires, notamment car ils sont susceptibles de travailler pour financer leurs études.

Ce présent chapitre a permis de soulever plusieurs points intéressants. Tout d'abord, les étudiants en France, comme en Belgique, expriment leur désir d'une meilleure reconnaissance au sein de l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas pour ce qui touche, de près ou de loin, à leurs expériences extracurriculaires. Le paradigme de la compétence, qui a pénétré l'ensemble des couches éducatives (Rey, 2014), semble de plus en plus ancré dans l'esprit des étudiants. Par ailleurs, nos résultats pourraient également aller dans le sens d'une perte de confiance des étudiants vis-à-vis du diplôme tout en soulignant une croyance de plus en plus élevée envers les compétences qui pourraient notamment s'acquérir en dehors du système scolaire. Pour autant, les solutions actuelles offertes par l'enseignement supérieur ne semblent pas convenir aux étudiants. Ainsi, ils pourraient être intéressés par les *open-badges* comme d'un outil au service de la reconnaissance de ces compétences qui semblent échapper à la certification traditionnelle.

En parallèle, cette première étude empirique a permis de dégager le profil des étudiants intéressés par les *open-badges*. Les modèles issus d'une régression linéaire multiple ont permis de valider certaines de nos hypothèses de recherche :

⇒ *H1a : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les open-badges aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études*

Les analyses montrent que la motivation intrinsèque, comme la régulation externe, auraient une relation avec le niveau d'intérêt des étudiants pour les badges numériques ouverts. Ces résultats indiquent donc que les *open-badges* pourraient à la fois attirer les étudiants qui

disposent des plus hauts niveaux d'autodétermination, mais également ceux qui pourraient considérer les *open-badges* davantage comme une récompense.

⇒ *H2b : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les open-badges aurait un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires*

Les résultats montrent que le rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs expériences extracurriculaires exercerait une influence sur l'intérêt qu'ils portent aux *open-badges*. En effet, les étudiants qui considèrent notamment les expériences extracurriculaires comme une marque d'employabilité sont également ceux qui sont les plus intéressés par les badges numériques ouverts. Ils pourraient ainsi envisager ces derniers comme des signaux permettant de se démarquer sur le marché du travail.

⇒ *H3 : L'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les open-badges aurait un lien avec certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques*

Certaines caractéristiques sociodémographiques auraient donc une incidence sur le niveau d'intérêt des étudiants pour les *open-badges*. C'est notamment le cas pour le genre ou pour le domaine d'étude. Ainsi, les étudiants issus des filières où le taux d'emploi à la sortie de la formation reste très élevé, pourraient se sentir moins concernés par les badges numériques ouverts. Ils ne n'éprouveraient pas la nécessité d'ajouter de la valeur à leur C.V à l'aide de certifications alternatives. Enfin, l'origine sociale serait également un déterminant de l'intérêt porté aux badges numériques. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants issus des milieux les plus défavorisés pourraient sous-estimer l'impact des expériences extracurriculaires sur leur employabilité (Greenbank & Hepworth, 2008) ou, pire encore, être exclus de ces expériences extracurriculaires (Stuart *et al.*, 2011).

Cette démarche exploratoire a permis de mettre en évidence l'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges*, autrement dit l'appétence que peuvent avoir les étudiants à ce type de dispositif. Les étudiants interrogés n'ont pas émis d'opposition à ce nouvel outil digital. Par ailleurs, ils semblent avoir conscience de la nécessité de valoriser leur

curriculum caché pour obtenir un avantage concurrentiel sur le marché du travail. Ils pourraient alors se saisir des *open-badges* comme d'une plus-value sur leur *curriculum vitæ*. Pourtant, ils sont encore très peu à connaître l'outil et encore moins à posséder des badges numériques ouverts. Si ce premier chapitre empirique a permis de mieux comprendre l'intérêt des étudiants pour les badges numériques ouverts, notre prochain chapitre sera consacré à l'engagement des étudiants dans un dispositif proposant des badges numériques ouverts. Il permettra, en autres, de révéler l'importance de certaines caractéristiques dans l'engagement des étudiants dans un dispositif d'*open-badges* mais aussi dans le nombre de badges numériques ouverts qu'ils obtiennent.

Chapitre 5. La valorisation des compétences transversales par le biais d'*open-badges*

Le précédent chapitre a permis de mettre en évidence l'éventuelle appétence que pourrait avoir les étudiants pour un dispositif de valorisation par *open-badges*. Si l'outil reste encore largement méconnu, les étudiants de l'enseignement supérieur semblent particulièrement intéressés par celui-ci dans le cadre d'une valorisation et d'une reconnaissance de l'engagement étudiant, que ce soit au sein ou en dehors de l'université. Par ailleurs, malgré les récentes réformes sur la reconnaissance de l'engagement à l'université⁵¹, les étudiants ne semblent pas se satisfaire des outils que les établissements ont mis en place. Ils estiment ainsi que les compétences développées dans le cadre des activités extracurriculaires ne sont pas suffisamment valorisées dans le contexte universitaire comme professionnel.

Si l'enquête franco-belge a pu mettre à la lumière du jour l'importance de certaines caractéristiques individuelles dans l'intérêt que porte les étudiants à l'outil, ce présent chapitre aura pour objectif d'expérimenter l'outil pour comprendre l'engagement réel des étudiants dans le cadre d'un dispositif proposant des badges numériques ouverts. Ainsi, nous nous appuyons sur le retour d'une expérimentation menée à l'université de Bourgogne Franche-Comté⁵². Lors de l'année académique 2020-2021 et 2021-2022, les étudiants en première année de la filière « Éducation Formation Enseignement Culture » (EFEC)⁵³ ont donc eu l'occasion de participer à un dispositif portant sur le métier étudiant et visant à reconnaître certaines compétences transversales jugées essentielles dans la réussite dans l'enseignement supérieur par le biais d'*open-badges*.

Pour cela, la première section présentera le profil des étudiants qui ont été concernés par l'expérimentation mais aussi le contexte dans lequel cette dernière s'est déroulée. Puis, à l'instar du chapitre quatre, nous questionnerons leurs expériences extracurriculaires ainsi que les représentations des étudiants sur les *open-badges* dans les sections deux et trois. Enfin, la

⁵¹ Notamment depuis l'adoption de la loi du 27 janvier 2017

⁵² Prévue également initialement à l'université de Mons, le contexte sanitaire n'a pas permis de réaliser l'expérimentation dans les mêmes conditions

⁵³ Une licence orientée majoritairement vers les métiers de l'enseignement avec un concours à Bac+5

quatrième section permettra de tester le lien entre certaines caractéristiques des individus et leur engagement dans le dispositif. Pour cela, nous testerons notamment les hypothèses suivantes :

H1b : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études

H2b : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires

H4 : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs performances académiques

H5 : L'engagement des étudiants de l'enseignement supérieur dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs compétences dans le numérique

5.1] Profil des étudiants et contexte de l'expérimentation

Cette première section permettra de revenir sur le profil des étudiants concernés par l'expérimentation. En effet, cette dernière s'est déroulée au sein de la première année de la licence EFEC durant l'année académique 2020-2021 et 2021-2022. Ainsi, les étudiants issus de cette licence ont eu le choix de participer à un dispositif visant à promouvoir et valoriser certaines compétences transversales jugées essentielles dans la réussite académique. En fonction des résultats et de l'investissement des étudiants, ces derniers pouvaient obtenir certains badges numériques ouverts.

Par ailleurs, cette première section aura également un intérêt pour présenter le dispositif ainsi qu'expliquer le contexte particulier dans lequel s'est déroulée l'expérimentation. En effet la crise de la COVID, notamment pour la première promotion concernée, a entraîné des répercussions sur le fonctionnement à l'université. Ainsi, l'intérêt de proposer un dispositif autour du métier étudiant semblait intéressant dans ce contexte où les étudiants étaient particulièrement déstabilisés.

5.1.1] Contexte de l'expérimentation et présentation du dispositif

a) Contexte de l'expérimentation

Le passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur est, dans la littérature, souvent associé à de nombreux changements (Alava, 1999) voire à des ruptures (Jellab, 2011). Les règles ne sont plus les mêmes : modifications du cursus, du rythme des études, de l'attente des enseignants ou encore des modes de relation avec les étudiants. Elles sont ainsi « plus sophistiquées, plus complexes, plus symboliques, et doivent être rapidement assimilées par les nouveaux étudiants » (Coulon, 1997). Les néo bacheliers peuvent donc être rapidement déstabilisés lors de leurs premiers mois dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, la réussite dans l'enseignement supérieur nécessite l'acquisition et le développement de nombreuses habiletés. Certains auteurs, comme Alava (1999) ou encore Coulon (1997) se sont alors intéressés à celles-ci qu'ils regroupent dans le concept de « métier étudiant ». Elles peuvent être regroupées dans quatre domaines :

- Les habiletés cognitives
- Les habiletés informationnelles
- Les habiletés liées au management des études
- Les habiletés sociales

Coulon (1997) montre notamment que les nouveaux étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier à leur nouvel univers vont échouer. En parallèle, la situation sanitaire inédite liée à la crise de la Covid a entraîné des répercussions sur les années académiques en 2020 et 2021 (Daverne-Bailly *et al.*, 2023) : confinements, passage en distanciel, hybridation des cours, ...

Ces conditions inédites auraient pu avoir un impact sur l'apprentissage de ce métier étudiant pour les néo-bacheliers concernés. C'est pourquoi un dispositif d'aide à la réussite a été

proposé durant l'année académique 2020-2021 et 2021-2022 dans une première année de licence en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne Franche-Comté. Pour éviter les éventuels impacts de la crise de la Covid sur la réussite universitaire, nous avons eu la volonté de proposer un dispositif permettant le développement de certaines compétences transversales, non disciplinaires, qui faciliteraient la réussite académique dans l'enseignement supérieur.

Devant les contraintes imposées par le contexte sanitaire mais aussi de l'incertitude autour de l'avenir, nous avons souhaité proposer un dispositif d'aide à la réussite qui ne pourrait pas être impacté par d'éventuelles mesures gouvernementales. Dans le même temps, nous avons cherché un moyen d'apprentissage flexible et adaptable aux besoins des étudiants. Le dispositif étant facultatif, il n'y avait pas une contrainte sur les étudiants qui ne jugeaient pas nécessaires de s'engager dans un tel dispositif. Ainsi, il nous paraissait opportun de proposer un dispositif numérique, comme un Massive Open Online Course (MOOC), puisqu'il répondait à nos différents critères (Bruillard, 2014). Il pourrait notamment se matérialiser sous la forme d'une ressource de renforcement (Cisel, 2018) au sein d'une formation initiale de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, il semblait pertinent de proposer des badges numériques ouverts pour évaluer et reconnaître les différentes compétences développées au sein d'un MOOC (Downes, 2019 ; Araùjo *et al.*, 2020). En effet, selon Karsenti (2013), le recours à un MOOC pourrait permettre de tester « des méthodes d'enseignement et d'apprentissage en ligne, voire de nouvelles formules d'évaluation soutenues par des dispositifs informatiques ». Ainsi, nous avons décidé de retenir le MOOC « Visez la réussite : devenez un super étudiant »^{54 55} qui a été développé par une équipe enseignante à l'université de Namur. Ce cours en ligne propose aux apprenants différents modules afin de les aider à développer et/ou à perfectionner leurs méthodes d'études pour qu'elles soient plus efficaces et adaptées à une formation dispensée dans l'enseignement supérieur.

⁵⁴ Une présentation du MOOC est disponible à l'adresse suivante : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/visez-la-reussite-devenez-un-super-etudiant/>

⁵⁵ L'ensemble des outils développés (badges numériques ouverts, évaluations, ...) dans le cadre de ce partenariat a été validé par l'équipe enseignante qui gère le MOOC

Basés notamment sur les travaux de Houart (2017), les modules visent à pallier les principales difficultés ressenties par les étudiants :

- Le premier module vise à développer et renforcer la persévérance des apprenants. En effet, de nombreux étudiants en première année de l'enseignement supérieur, déclarent rencontrer des difficultés à se mettre au travail mais également à s'y maintenir ;
- Le deuxième module a pour objectif d'aider les apprenants à organiser leur travail mais aussi à gérer leur temps. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur bouleverse les repères que les individus ont. La plus grande liberté laissée aux étudiants dans le monde universitaire déroute certains d'entre eux qui doivent composer avec le management de nouveaux temps libres ;
- Le troisième module permet de développer les compétences d'analyse et de synthèse de l'information des apprenants. Ces compétences essentielles permettent d'étudier avec efficacité et facilitent la compréhension des cours que les individus suivent dans l'enseignement supérieur ;
- Le quatrième module, quant à lui, propose aux individus de développer leur mémorisation. Les étudiants font face, sous forme de jeu, aux principales difficultés liées la mémorisation et découvrent les stratégies efficaces pour pallier celles-ci.

Les étudiants en première année de la licence EFEC en 2020-2021 et 2021-2022 ont ainsi eu la possibilité de suivre ces différents modules s'ils le jugeaient nécessaires. Par ailleurs, une grande liberté a été octroyée aux individus puisqu'ils pouvaient réaliser les modules qu'ils souhaitaient, dans l'ordre qu'ils désiraient, et sans contrainte temporelle. Ainsi, en fonction de leur réussite et de leur investissement, les étudiants pouvaient obtenir certains badges numériques ouverts.

b) Les badges numériques ouverts proposés au sein du dispositif

Utilisée au sein de l'université de Bourgogne Franche-Comté, nous avons décidé de recourir à la plateforme en ligne *Open Badge Factory*⁵⁶ pour réaliser nos badges numériques ouverts. Ainsi, chaque module du MOOC s'est vu attribuer un *open-badge*. Nous avons donc confectionné les quatre premiers badges numériques ouverts : analyse et synthèse (badge 1), organisation du travail et gestion du temps (badge 2), mémorisation efficace (badge 3) et persévérance (badge 4). Pour chacun des *open-badges* proposés, plusieurs niveaux étaient disponibles (trois niveaux pour les badges 1 et 2 ; deux niveaux pour les badges 3 et 4) et étaient débloqués en fonction de la réussite et de l'investissement des individus dans le dispositif. Lorsque qu'un étudiant obtenait l'un des différents badges numériques ouverts, la situation lui était notifiée par le biais d'un courriel numérique (voir annexe 2). Il avait ensuite le choix de l'ajouter à un « sac à badges ». Nous avons décidé de mettre en avant la plateforme *Open Badge Passport*⁵⁷ auprès des étudiants concernés par l'expérimentation. Ainsi, un tutoriel a notamment été mis en place pour faciliter l'acculturation des étudiants à la plateforme (voir annexe 3).

Les différents badges numériques ouverts ont été construits sur le même modèle (voir annexe 4). Par exemple, l'*open-badge* intitulé « Analyse et Synthèse »⁵⁸ (figure 10) dispose de trois niveaux. Le premier niveau « j'explore » est débloqué lorsque l'apprenant obtient au moins 50% à un test comprenant des questions fermées et ouvertes qui a été validé par l'équipe du MOOC (voir annexe 5). Le deuxième niveau « j'approfondis » est lui obtenu lorsque l'étudiant obtient au moins 75% à ce même test. Ce dernier a été construit afin d'évaluer les connaissances déclaratives (le « quoi ») mais aussi procédurales (le « comment ») acquises lors de la réalisation du module concerné. Tout au long de ce dernier, les étudiants apprennent à traiter activement (Houart, 2017) une matière en profondeur en identifiant et enrichissant leur répertoire de stratégies d'analyse et de synthèse. Ils prennent part à des exercices, sous forme

⁵⁶ La plateforme propose différentes formules payantes qui permettent de réaliser et d'émettre des badges numériques ouverts : <https://openbadgefactory.com/fr/>

⁵⁷ Disponible à l'adresse suivante : <https://openbadgepassport.com/1accueil/>

⁵⁸ Les référentiels gouvernementaux de compétences en Licence datés de 2012 définissent la compétence d'analyse et synthèse comme la capacité de « rechercher, analyser, exploiter des informations de sources et supports différents (papier et électroniques) en relation avec la formation (dossiers internes, information ouverte, bases de données, réglementation, etc.), les mettre en forme en vue de préparer un document synthétique (présentation, note, rapport, voire acte juridique, etc.), les produire et les diffuser sur des supports numériques (textes, tableaux, diaporamas, vidéos, bibliographies, etc.) »

de plusieurs défis, afin de s'autoévaluer mais aussi de développer leurs compétences analytiques et synthétiques.



Figure 10 : Les trois niveaux de l'open-badges « Analyse et Synthèse »

Enfin, les individus peuvent acquérir le dernier niveau « j'ai démontré » à la suite de l'envoi d'une réalisation de leur choix qui démontre leurs capacités d'analyse et de synthèse. Le niveau trois du badge a donc ici pour objectif d'évaluer les compétences ciblées par le module, c'est-à-dire l'aptitude de l'étudiant à mobiliser et mettre en œuvre à bon escient, dans une situation complexe, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1998) qu'il a eu l'occasion d'acquérir tout au long de la réalisation du module concerné. Le test lié à l'obtention des deux premiers niveaux du badge permet de s'assurer que les connaissances nécessaires à la mobilisation dans une situation complexe sont maîtrisées par l'étudiant (Crahay, 2014) et évite ainsi les situations d'*availability deficiencies*⁵⁹ (Veeman *et al.*, 2006).

Nous avons vu, dans le cadre théorique retenu, que l'évaluation des compétences, et plus particulièrement celle des compétences transversales, était complexe. La littérature scientifique à ce sujet évoque régulièrement le portefeuille numérique comme l'une des solutions possibles dans l'enseignement supérieur (Tardif & Dubois, 2013). Dans cette configuration, l'étudiant est placé au cœur du processus d'évaluation puisque c'est à lui de présenter les preuves d'apprentissage qu'il souhaite. Klenowski (2002) évoque le portefeuille comme un « moyen de rendre compte à la fois des résultats de l'apprentissage et de la qualité du processus d'apprentissage lui-même » (Endrizzi & Rey, 2008). Ici, le badge numérique

⁵⁹ Une situation qui montre l'absence de ressources adéquates et non le défaut de la mobilisation à bon escient de celles-ci

ouvert peut donc faire office de portfolio numérique puisque l'étudiant peut choisir quelle(s) preuve(s) à inclure dans celui-ci. A la différence du portfolio qui est généralement limité à l'établissement d'origine, l'*open-badge* peut, quant à lui, servir dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. L'individu peut alors enrichir son *open-badge* au fil des années avec des traces qui peuvent être aussi bien issues du contexte scolaire, professionnel ou même associatif. En outre, le bénéficiaire du badge peut également ajouter de la valeur à celui-ci via le recours à l'endossement qui permet à un tiers d'indiquer sa confiance en l'émetteur et/ou à son détenteur. Dans le cadre de l'évaluation, le recours aux badges numériques ouverts comme portfolios numériques permettrait une meilleure prise en compte des différences individuelles.

Ainsi, si nous revenons à notre badge numérique ouvert « Analyse et Synthèse », l'étudiant doit apporter lui-même la ou les preuves de son choix afin d'obtenir le dernier niveau de celui-ci. Il dispose d'une liberté totale quant à la forme et à la nature des preuves qu'il souhaite partager. Nous avons également créé un « méta-badge » intitulé « Super-Etudiant » qui valorise le parcours d'ensemble de l'étudiant. Ce badge, qui propose trois niveaux lui aussi, ne fait cependant pas l'objet d'une nouvelle évaluation puisqu'il est conditionné à l'acquisition des différents badges numériques ouverts présentés antérieurement. Ainsi, acquérir l'ensemble des niveaux 1 des badges numériques ouverts décrits précédemment débloque le premier niveau du badge super-étudiant, la même procédure est appliquée pour le deuxième et le troisième niveau du badge. Ce badge numérique ouvert permet alors de situer l'étudiant sur l'ensemble du MOOC si celui-ci l'a complété. Si nous prenons en considération les différents niveaux, c'est donc treize badges numériques ouverts qui ont vu le jour dans le cadre de cette expérimentation (figure 11).



Figure 11 : Les open-badges proposés dans le cadre du dispositif

Encadré 2 : Pérennisation du projet au sein du MOOC

A la suite de notre expérimentation, l'équipe du MOOC « Visez la réussite : devenez un super étudiant » a décidé d'inclure directement dans le MOOC les *open-badges* créés dans le cadre de notre recherche. Ainsi, l'ensemble des participants au MOOC peuvent désormais obtenir les différents *open-badges*. En concertation avec l'équipe pédagogique, nous avons décidé de diminuer le nombre de niveau par *open-badge*. Désormais, il n'existe plus de niveau « j'explore ». Cela implique un resserrement du nombre de badges numériques ouverts qui est donc passé de 13 à 8. Par ailleurs, le visuel des badges a également été repensé par nos soins (voir figure 12). Ce partenariat a notamment permis l'endossement de ces nouveaux badges numériques ouverts par l'université de Bourgogne Franche-Comté. Depuis, plus de 3700 badges numériques ouverts ont été distribués.

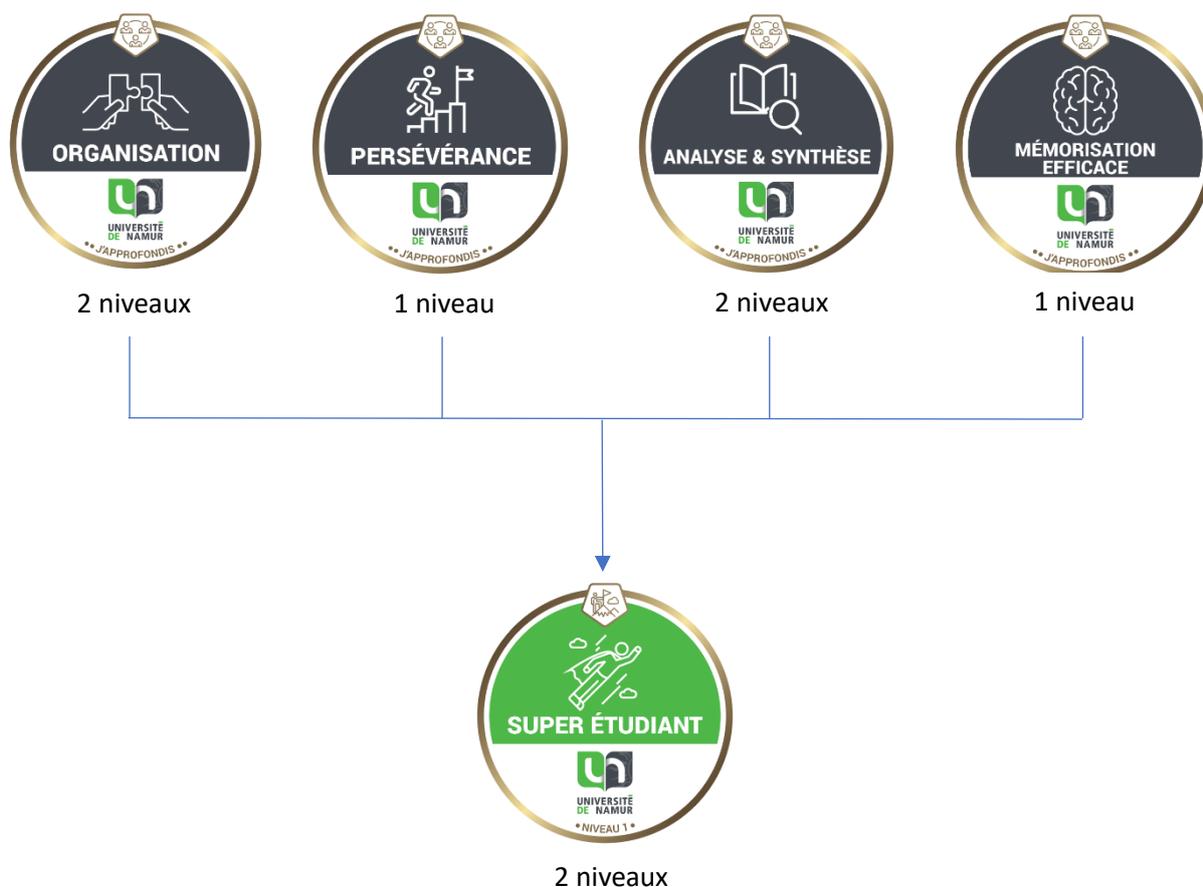


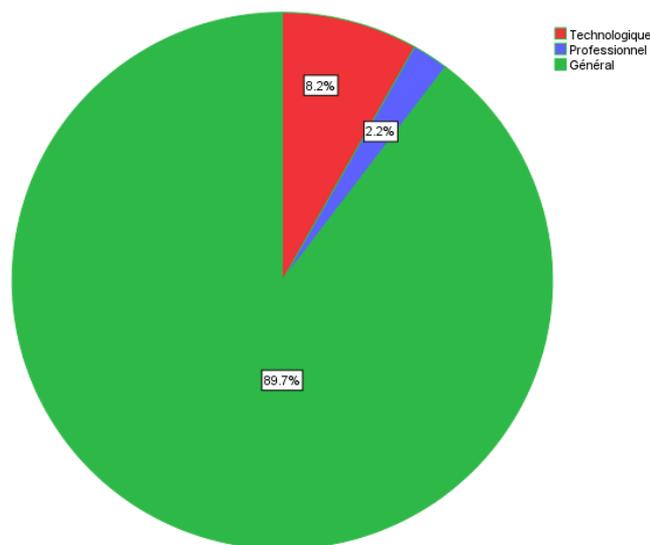
Figure 12 : Les open-badges proposés dans le cadre du MOOC après l'expérimentation

5.1.2] Le profil des étudiants de la licence EFEC

Un questionnaire pré-expérimentation a permis de collecter certaines informations sur le public qui compose la première année de la licence EFEC. Ainsi, sur les 197 étudiants concernés par l'expérimentation, nous avons recueilli le questionnaire de 184 d'entre eux, soit un taux de couverture de 93,4% de la population. Avec un seuil de confiance de 95% et une marge d'erreur de 2%, notre échantillon est statistiquement représentatif de la population globale.

Le premier résultat à prendre en compte est l'importante féminisation de la population étudiante dans la licence EFEC. En effet, 94% des individus sont des femmes. Les hommes ne constituent alors que 6% de la population. Cet important déséquilibre s'explique notamment par le fait que la majorité de la promotion souhaite se diriger vers les métiers de

l'enseignement, et plus particulièrement dans le premier degré⁶⁰. Par ailleurs, la première année de la licence EFEC accueille une très large majorité d'individus qui disposent d'un baccalauréat général. En effet, ils sont 89,7% à partager cette situation. Les étudiants issus d'un baccalauréat technologique sont 8,2% tandis que ceux d'un baccalauréat professionnel ne représentent que 2,2% (voir graphique 10).



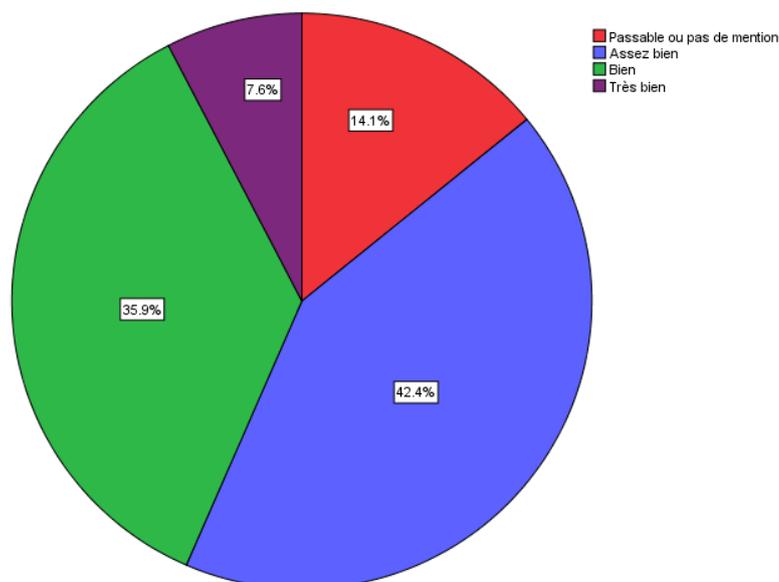
Graphique 10 : Origine scolaire des étudiants de la licence EFEC

Si nous comparons nos données avec celles au niveau national, nous constatons une surreprésentation des étudiants originaires d'un baccalauréat général. En effet, pour l'année 2021-2022, les nouveaux bacheliers inscrits à l'université n'étaient « que » 81,7% à être titulaire d'un baccalauréat général⁶¹. En parallèle, les étudiants de la filière EFEC interrogés ont particulièrement réussi au niveau scolaire si nous nous référons à la mention obtenue à leur baccalauréat (voir graphique 11). En effet, 7,6% des étudiants ont obtenu la mention « très bien » tandis que 35,9% ont obtenu la mention « bien ». Par ailleurs, ils sont 42,4% à déclarer une mention « assez bien ». Enfin, seulement 14,1% n'ont obtenu aucune mention⁶².

⁶⁰ Dans le premier degré, 94% des enseignants dans le privé sont des femmes. Dans le public, elles sont 84% (DEPP, 2022)

⁶¹ Contre 15% pour les individus qui détenaient un baccalauréat technologique et 3,3% pour ceux originaires d'un baccalauréat professionnel (Note Flash du SIES n° 23 – Novembre 2021)

⁶² Pour le baccalauréat 2021 (Note d'Information de la DEPP, numéro 22.10) : 7,8% « très bien », 21,3% « bien », 34,1% « assez bien », 29,7% « sans mention ».



Graphique 11 : Mention obtenue au baccalauréat

Dans le même temps, la grande majorité des étudiants interrogés ont découvert l'université avec la licence EFEC puisqu'ils sont 80,3% à déclarer être dans leur première année au sein de l'enseignement supérieur. En parallèle, la très grande majorité des étudiants interrogés désirait fortement rejoindre la licence EFEC puisqu'ils sont 88% à déclarer l'avoir indiquée en premier vœu⁶³.

Les étudiants de la licence EFEC ont principalement désiré rejoindre la formation (voir tableau 25) pour être en adéquation avec leur projet professionnel (62,2%). Les débouchés attendus du diplôme (20,6%) et l'intérêt pour le contenu des études (13,3%) complètent le podium. A titre de comparaison, les débouchés attendus du diplôme n'arrivaient qu'en troisième position lors de l'enquête franco-belge avec 25,1%. Cette différence peut notamment s'expliquer par le fait que les étudiants qui rejoignent la licence EFEC ont déjà une idée très précise de leur projet professionnel puisqu'ils souhaitent pour la plupart passer les concours de l'enseignement public.

⁶³ Devant la complexité à trouver des chiffres depuis la mise en place de Parcoursup, nous nous référons donc aux dernières données disponibles du service Admission Post-bac. Ainsi, 64% des bacheliers ont obtenu leur premier vœu en 2016 (Inan, 2016)

Tableau 25 : Raison principale qui a motivé la candidature à la filière EFEC

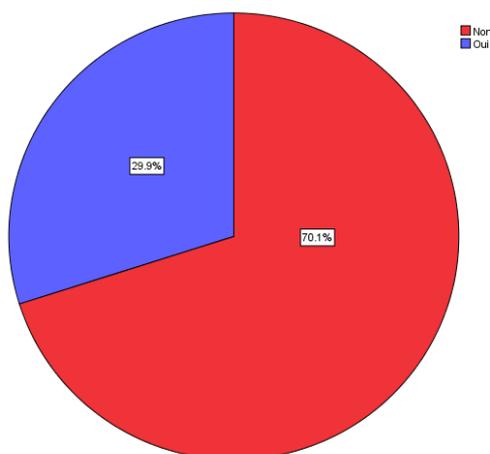
	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Intérêt pour le contenu des études	13.3	13.3
Débouchés attendus du diplôme	20.6	33.9
Encadrement et suivi personnel	0	33.9
Passerelle pour intégrer une autre filière	0.6	34.5
Projet professionnel	62.2	96.7
Proximité du lieu de formation	1	97.7
Stages prévus dans la formation	0	97.7
Suivi un ami	0	97.7
Choix par défaut	1.7	99.4
Autre	0.6	100

C'est pourquoi il n'est pas étonnant de constater que 95,1% des étudiants souhaitent obtenir un diplôme de niveau bac+5 (voir tableau 26). Finalement, très peu d'étudiants (0,5%) désirent poursuivre leur formation au-delà d'un diplôme à bac +5. A titre de comparaison, 8,5% des étudiants de l'enquête franco-belge envisageaient d'obtenir un doctorat.

Tableau 26 : Niveau d'étude le plus élevé envisagé par les étudiants de la filière EFEC

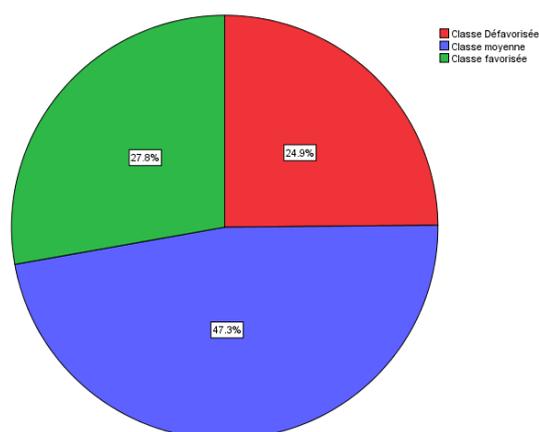
	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Bac	2.7	2.7
Bac +2	1.1	3.8
Bac +3	0.5	4.3
Bac +5	95.1	99.5
Bac+8	0.5	100

Dans le même temps, 29,9% des étudiants interrogés déclarent avoir un job étudiant pour satisfaire leurs besoins (voir graphique 12). C'est moins que la moyenne nationale qui s'établissait à 40% en 2021⁶⁴.



Graphique 12 : Etudiants qui déclarent avoir un job étudiant

Concernant l'origine sociale (voir graphique 13), 47,3% des étudiants interrogés ont leur parent 1 qui appartient à la classe moyenne (employés, agriculteurs, artisans, commerçants). Pour 27,8% d'entre eux, leur parent 1 appartient à la classe favorisée (cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires). Enfin, 24,9% des étudiants de la licence EFEC ont leur parent 1 qui appartient à la classe défavorisée (ouvriers, sans activité professionnelle).

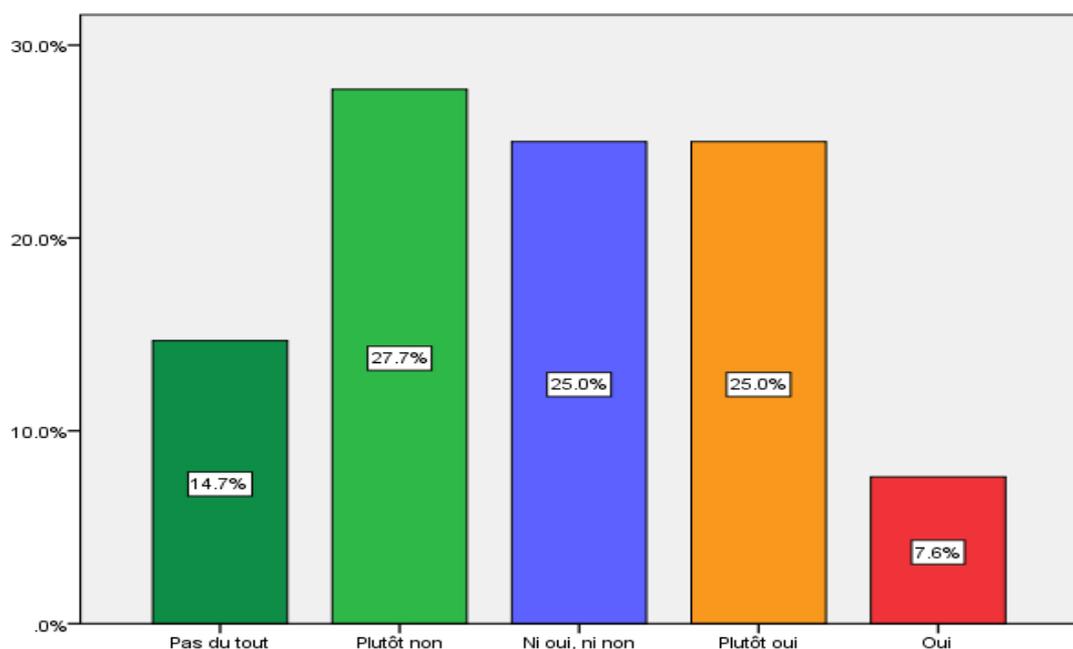


Graphique 13 : Classe sociale du parent 1 des étudiants de la licence EFEC

⁶⁴ Selon une enquête publiée en avril 2021 par l'Observatoire national de la Vie Etudiante (OVE)

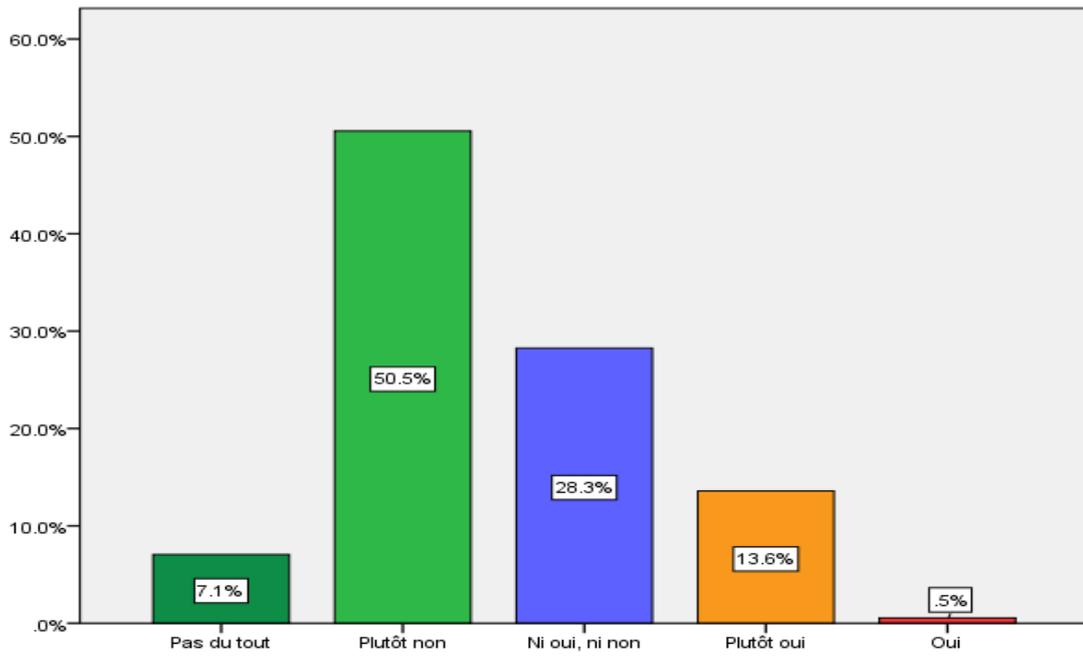
Enfin, le questionnaire pré-expérimentation a permis de recueillir des informations sur les éventuelles difficultés que pourraient avoir les néo-bacheliers en licence EFEC. Pour cela, nous avons privilégié les principales difficultés déclarées par les étudiants (Houart, 2017) : la difficulté à organiser son travail et gérer son temps ; la difficulté à comprendre ses cours ; la difficulté à mémoriser ses cours ; la difficulté à se mettre au travail et s’y maintenir.

Ainsi, 32,6% des étudiants expriment des difficultés dans l’organisation de son travail et la gestion de son temps (voir graphique 14).

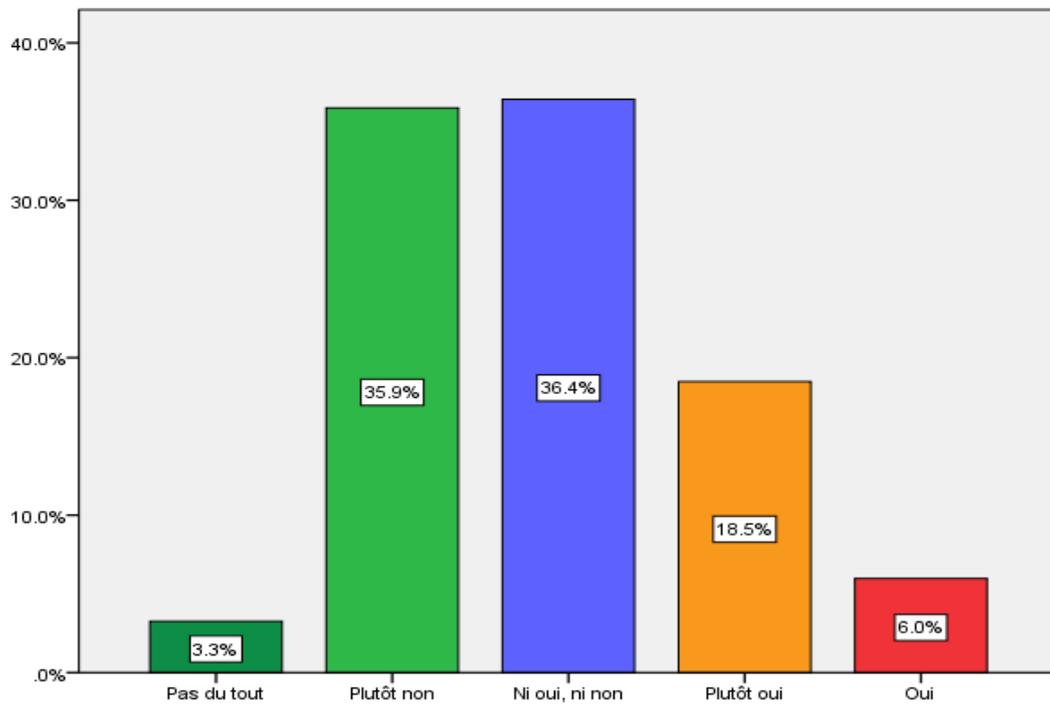


Graphique 14 : Difficulté à organiser son travail et gérer son temps

Seulement 14,1% des étudiants expriment des difficultés lors de la compréhension de leurs cours (voir graphique 15) alors que 24,5% rencontrent des difficultés durant la phase de mémorisation (voir graphique 16).

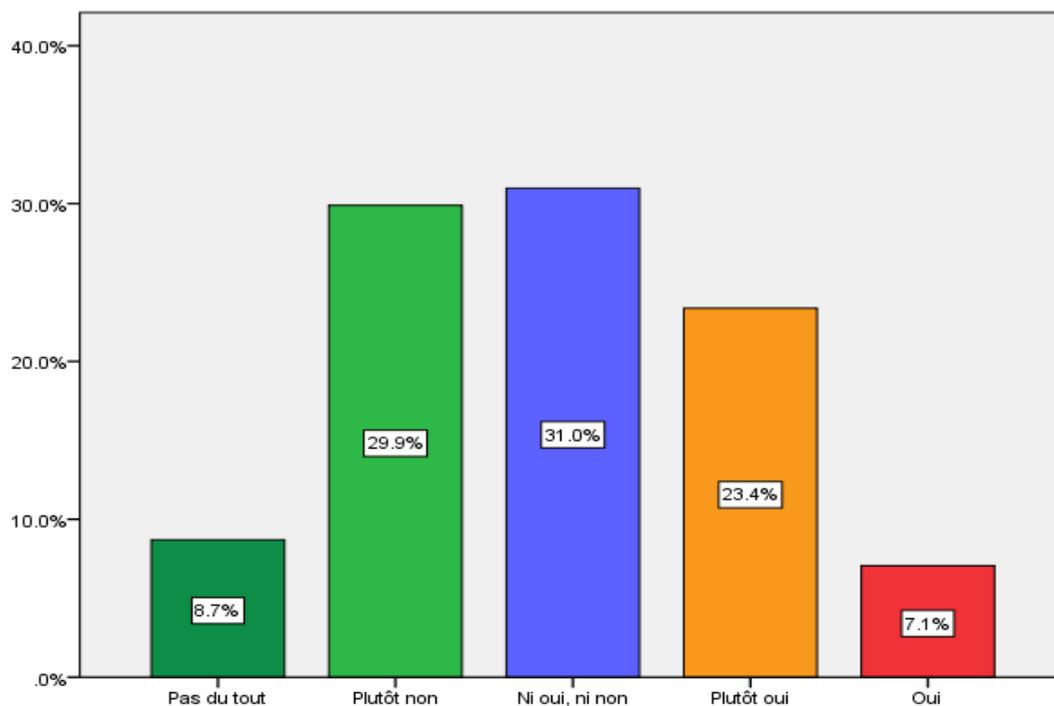


Graphique 15 : Difficulté lors de la compréhension de ses cours



Graphique 16 : Difficulté lors de la mémorisation de ses cours

Enfin, 30,5% des étudiants ont déclaré des difficultés pour se mettre au travail et s’y maintenir (voir graphique 17).



Graphique 17 : Difficulté pour se mettre au travail et s’y maintenir

5.2] Des étudiants en quête de reconnaissance

A l’instar des répondants de l’enquête franco-belge, les étudiants en licence EFEC accordent une place prépondérante aux compétences comme facteur de réussite dans la vie (voir tableau 27). Ainsi, 58,7% des étudiants interrogés considèrent les compétences comme très importantes afin de réussir dans la vie⁶⁵. Par ailleurs, si le diplôme arrivait en 3^{ème} position dans notre précédente enquête, il n’arrive ici qu’à la 4^{ème} position. Il est ainsi dépassé par les efforts personnels (81,5%), les compétences (58,7%) mais aussi la famille (45,1%).

⁶⁵ Ils étaient 67% dans ce cas de figure dans notre enquête franco-belge

Tableau 27 : Importance accordée par les étudiants en licence EFEC à certains facteurs dans la réussite dans la vie (en %)

	Conjoncture économique	Famille	Hasard	Compétences	Diplôme	Efforts personnels	Relations et réseaux
Pas du tout important	2.7	2.7	31.5	0	0.5	0	3.3
Peu important	35.9	10.9	58.2	1.1	9.8	0.5	23.9
Plutôt important	47.8	41.3	9.8	40.2	47.3	17.9	56.5
Très important	13.6	45.1	0.5	58.7	42.4	81.5	16.3

Les étudiants de l'enseignement supérieur semblent donc de plus en plus croire aux compétences qu'ils peuvent acquérir au sein de leur formation mais aussi en dehors. C'est pourquoi ils semblent particulièrement attachés à leurs expériences extracurriculaires (voir tableau 28). En effet, 72,3% des étudiants portent un regard positif sur leurs expériences extracurriculaires. C'est plus que lors de notre enquête franco-belge (68,5%) même si l'intensité semble être moins forte (26,1% ont choisi l'item « très importantes » contre 39% précédemment). Enfin, seulement 3,3% des étudiants interrogés ont une opinion négative sur la question.

Tableau 28 : Importance accordée aux expériences extracurriculaires par les étudiants de la licence EFEC (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Pas du tout importantes	1.6	2
Peu importantes	1.6	8.2
Ni importantes, ni pas importantes	24.5	21.4
Plutôt importantes	46.2	29.5
Très importantes	26.1	39

Tableau 29 : Domaines des expériences extracurriculaires des étudiants en licence EFEC (en %)

	Pourcentage
Dans le domaine sportif	21.7
Dans le domaine artistique ou culturel	17.9
Dans le domaine associatif	30.4
Dans le domaine humanitaire	7.6
Dans le domaine politique ou militant	1.6
Autres	9.2

Les étudiants en licence EFEC ne se démarquent pas de la population étudiée lors de l'enquête franco-belge. En effet, les expériences extracurriculaires (voir tableau 29) se concentrent essentiellement autour du domaine sportif (23,4%), artistique ou culturel (21%), et associatif (24%). Suivent ensuite les expériences extracurriculaires dans le domaine humanitaire (8,7%) et dans le domaine politique ou militant (5,4%). Enfin, 6,8% des étudiants interrogés déclarent avoir une expérience extracurriculaire dans un autre domaine.

Les expériences extracurriculaires sont d'autant plus importantes pour les étudiants puisqu'ils ont la conviction que ces dernières leur permettent de développer des compétences qui seraient utiles dans leur parcours universitaire (voir tableau 30) mais aussi dans leur parcours professionnel (voir tableau 31).

Tableau 30 : Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Non	0.5	1.5
Je pense plutôt que non	2.2	4.2
Ni oui, ni non	7.1	12
Je pense plutôt que oui	52.2	40.2
Oui	38	42.1

Par ailleurs, en comparaison des données obtenues précédemment, les étudiants en première année de la licence EFEC sont plus nombreux à partager une opinion positive sur la question. En effet, 90,2% des étudiants ont déclaré que les expériences extracurriculaires pouvaient leur permettre de développer des compétences utiles dans leur parcours universitaire. Ils étaient 82,3% dans l'enquête franco-belge.

Tableau 31 : Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours professionnel lors d'expériences extracurriculaires (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Non	0.5	1.3
Je pense plutôt que non	1.1	1.8
Ni oui, ni non	8.7	13.4
Je pense plutôt que oui	46.2	34.1
Oui	43.5	49.3

En parallèle, 89,7% des étudiants en première année de la licence EFEC pensent que les expériences extracurriculaires permettent de développer certaines compétences utiles dans leur parcours professionnel. Lors de notre précédente enquête, ils étaient 83,4%.

Pourtant, leurs attentes vis-à-vis de la valorisation des expériences extracurriculaires ne semblent pas satisfaites, tant dans le contexte universitaire (voir tableau 32) que professionnel (voir tableau 33).

Tableau 32 : Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Pas d'accord	6.6	16.9
Plutôt pas d'accord	35.5	31
Ni d'accord, ni pas d'accord	33.1	27.5
Plutôt d'accord	23.5	21
D'accord	1.2	3.6

Tableau 33 : Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte professionnel (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Pas d'accord	6.1	9.4
Plutôt pas d'accord	22.4	26.1
Ni d'accord, ni pas d'accord	38.2	33.2
Plutôt d'accord	27.3	23.8
D'accord	6.1	7.5

En effet, seulement 24,7% des étudiants en première année de la licence EFEC jugent suffisante la valorisation des compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire. Dans le contexte professionnel, 33,4% partagent cette opinion.

Ces résultats pourraient donc une nouvelle fois aller dans le sens d'une mise en place de badges numériques ouverts afin de renforcer l'arsenal d'outils dont dispose les universités afin de reconnaître l'engagement des étudiants.

5.3] Représentations estudiantines des badges et des *open-badges*

Certains volets du questionnaire pré-expérimentation ont permis d'obtenir des informations sur les représentations qu'ont les étudiants des badges d'une manière générale, mais aussi plus spécifiquement des *open-badges*.

5.3.1] Vision du badge d'une manière générale

Les étudiants interrogés ont été moins confrontés aux badges au cours de leur vie que les étudiants sur le sol français de notre précédente enquête (voir tableau 34). En effet, ils ne sont que 20,7% à avoir déjà obtenu des badges au cours de leur vie. Ces derniers ont été acquis (voir tableau 35) principalement à l'école (44,7%) ou avec des jeux-vidéos (36,8%).

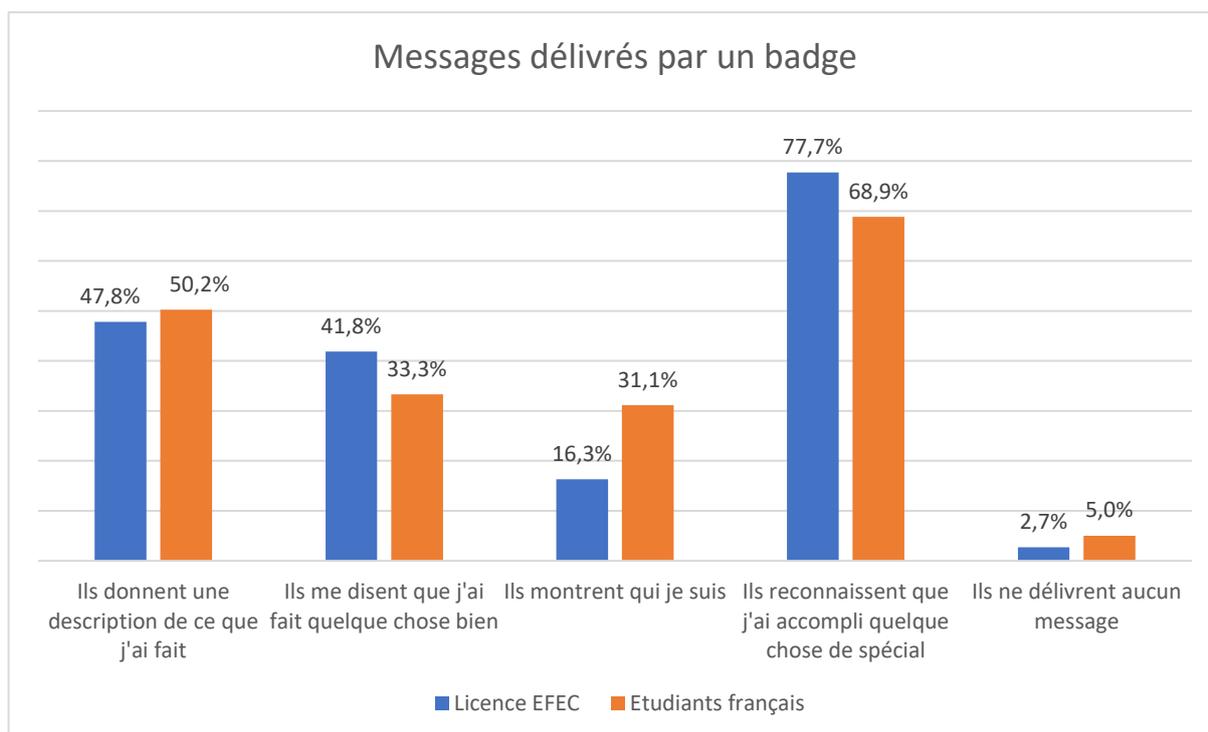
Tableau 34 : Etudiants en licence EFEC ayant déjà obtenu des badges au cours de leur vie (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Non	79.3	67.1
Oui	20.7	32.9

Tableau 35 : Contextes dans lesquels les individus en licence EFEC ont obtenu des badges (en %)

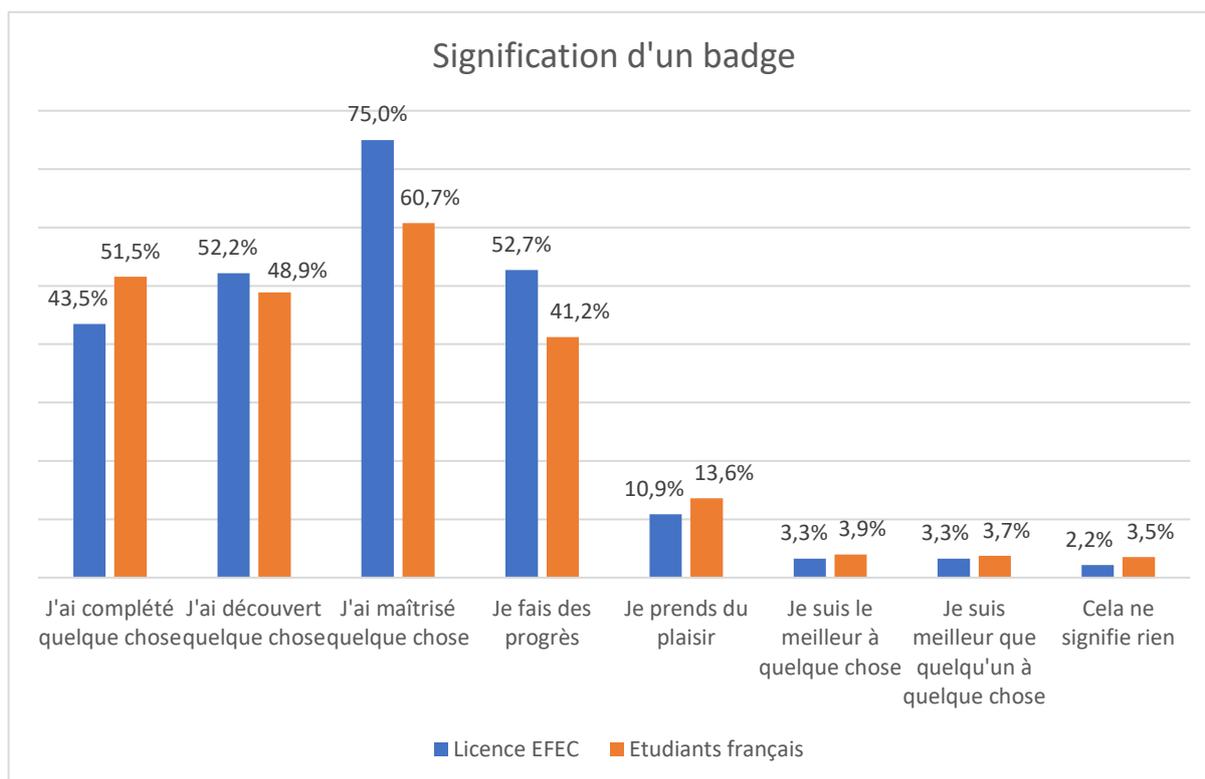
	Première année EFEC
A l'école	44.7
Cours en ligne	13.2
Jeux-vidéos	36.8
Lors d'autres activités en dehors de vos études	28.9
Autres	21.1

Si nous nous intéressons désormais aux représentations qu'ont les étudiants de la licence EFEC vis-à-vis des badges, nous pouvons voir que la dimension de la reconnaissance est une nouvelle fois largement plébiscitée (voir graphique 18). En effet, 77,7% des individus interrogés ont déclaré que les badges reconnaissent quelque chose de spécial. C'est plus que les étudiants français de l'enquête franco-belge (68,9%). Autre différence notable, les étudiants en première année de la licence EFEC sont plus nombreux que les autres à considérer que les badges délivrent un message positif (41,8% contre 33,3%). Cependant, ils sont moins nombreux à accepter le badge comme un artefact identitaire (16,3% contre 31,1%).



Graphique 18 : Messages délivrés par les badges selon les étudiants en licence EFEC en comparaison des résultats de l'enquête franco-belge (en %)

Par ailleurs, nous pouvons noter aussi quelques différences au niveau de la signification accordée aux badges (voir graphique 19). En effet, les étudiants de l'expérimentation accordent davantage de crédit au badge en tant que signal de maîtrise (75% contre 60,7%) mais aussi en tant qu'indicateur de progrès (52,7% contre 41,2%). L'introduction de badges numériques ouverts dans le dispositif d'aide à la réussite comme un moyen d'évaluation formative pourrait avoir un sens au sein de cette population étudiée. Cependant, ils sont moins nombreux que les autres à mettre en avant la notion de complétion (43,5% contre 51,5%).



Graphique 19 : Signification des badges selon les étudiants en licence EFEC en comparaison des résultats de l'enquête franco-belge (en %)

5.3.2] Perception des *open-badges* et intérêt pour l'outil

Le volet « badges numérique ouvert » a permis de questionner l'intérêt potentiel des étudiants de la licence EFEC pour ce nouvel outil digital. A l'instar de l'enquête franco-belge, nous pouvons noter une méconnaissance quasiment unanime de l'outil puisque seulement 9,8% des étudiants interrogés avaient eu connaissance des badges numériques ouverts avant l'expérimentation. Par ailleurs, ils n'étaient que 5,4% à avoir déjà obtenu un *open-badge*.

Cependant, à la suite d'une présentation de l'outil, celui-ci semble éveiller l'intérêt des étudiants de la licence EFEC puisque 75% souhaiteraient obtenir des badges numériques ouverts à l'université (voir tableau 36). Par ailleurs, seulement 4,3% auraient une opinion négative à ce sujet. A titre de comparaison, 9% des étudiants français de la précédente enquête partageaient cette opinion.

Tableau 36 : Souhait des étudiants de la licence EFEC d'obtenir des open-badges à l'université (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco- belge
Pas du tout en accord	1.6	1.3
Plutôt pas en accord	2.7	7.7
Ni en accord, ni en désaccord	20.7	21.1
Plutôt en accord	45.1	42.1
Fortement en accord	29.9	27.9

De plus, les étudiants concernés par l'expérimentation accordent une plus grande importance que les étudiants français de l'enquête franco-belge (voir tableau 37). En effet, 63,5% des étudiants en licence EFEC considéreraient les *open-badges* comme importants voire très importants si l'université en proposait. Lors de notre précédente enquête, les étudiants français étaient 55,5% à partager cette opinion. De plus, ils ne sont que 8,2% à ne pas considérer les *open-badges* comme quelque chose d'important. Ils étaient 17,1% lors de l'enquête franco-belge.

Dans le même temps, les étudiants concernés par l'expérimentation expriment un désir assez fort lorsqu'il est question d'obtenir l'ensemble des *open-badges* si l'université en proposait (voir tableau 38). En effet, 75% ont choisi la modalité « plutôt en accord » ou « fortement en accord » à cette question. C'est une nouvelle fois légèrement plus qu'avec notre échantillon français de la précédente enquête (71,5%). Il est donc possible que les étudiants soient intéressés par une certaine « chasse aux badges » (Boticki et al., 2015 ; Virkus, 2019).

Tableau 37 : Importance accordée par les étudiants de la licence EFEC aux open-badges si l'université en proposait (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Ce ne serait pas important	2.2	6.1
Ce serait d'une faible importance	6	11
Ce ne serait ni important, ni pas important	28.3	27.4
Ce serait important	54.3	47.8
Ce serait très important	9.2	7.7

Tableau 38 : Désir de la part des étudiants en licence EFEC d'obtenir tous les open-badges de l'université si elle en proposait (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Pas du tout en accord	2.2	3.5
Plutôt pas en accord	4.9	7
Ni en accord, ni en désaccord	17.9	18
Plutôt en accord	51.6	46.1
Fortement en accord	23.4	25.4

Enfin, les étudiants interrogés dans le cadre de cette expérimentation ont pour la majorité d'entre eux considérés que les *open-badges* pourraient agir en tant que catalyseur motivationnel. En effet, 57,6% ont déclaré que les badges numériques ouverts pourraient les motiver davantage dans le cadre de leurs études (voir tableau 39). A titre de comparaison, 52,2% des étudiants français partageaient cette opinion lors de notre précédente enquête.

L'ensemble de ces résultats nous a donc conforté dans l'idée de proposer des badges numériques ouverts au sein du dispositif d'aide à la réussite. Agissant en tant que balises d'apprentissage (Devedžic & Jovanovic, 2015) mais aussi en tant que signaux de compétence (Wilson *et al.*, 2016), les *open-badges* pourraient apporter une plus-value dans ce type de dispositif. De plus, ils pourraient également agir en tant que catalyseur motivationnel (Kwon *et al.*, 2015 ; Mah, 2016 ; Brauer *et al.*, 2017), ce qui pourrait être particulièrement intéressant dans le cadre d'un MOOC. En effet, le taux de complétion d'un MOOC est généralement estimé entre cinq et dix pourcents (Cisel, 2014 ; Oliveri & Rasse, 2017).

Tableau 39 : Perception des étudiants de la licence EFEC à propos des open-badges comme une motivation supplémentaire dans le cadre des études (en %)

	Première année EFEC	Répondants Université de Bourgogne de l'enquête franco-belge
Pas du tout en accord	4.9	8.6
Plutôt pas en accord	7.6	10.5
Ni en accord, ni en désaccord	29.9	28.7
Plutôt en accord	39.7	36.4
Fortement en accord	17.9	15.8

5.4] Les résultats de l'expérimentation

La quatrième section de ce chapitre nous permettra de revenir sur les premiers résultats de l'expérimentation. La participation comme la satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif confortent l'idée que les étudiants semblent très intéressés par ce type d'outil digital. Par ailleurs, cette section permettra également de tester nos hypothèses de recherche concernant l'engagement des étudiants dans un dispositif proposant des *open-badges*. Tout comme pour l'intérêt, l'engagement semble avoir un lien avec les niveaux motivationnels mais aussi le rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs expériences extracurriculaires. De plus, la performance académique comme le niveau de compétence dans le numérique semblent également influencer la participation au dispositif.

5.4.1] Participation au dispositif

Les promotions 2020-2021 et 2021-2022 ont ainsi pu rejoindre le MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » lors de leur second semestre. Les premiers résultats montrent que 50,8% des étudiants concernés par l'expérimentation ont obtenu au moins un badge numérique ouvert. Certains étudiants ont participé au dispositif d'aide à la réussite sans obtenir d'*open-badge*. Ainsi, la participation à ce dispositif facultatif est jugée plus que satisfaisante puisque plus de la moitié de la population estudiantine ciblée a participé au MOOC.

Par ailleurs, presque un étudiant sur deux qui n'a pas pris part à l'expérimentation a confié que la situation était davantage liée à un manque de temps qu'à un désintéressement pour le dispositif. En effet, notamment pour la première promotion concernée, le MOOC a ouvert ses portes à une période qui était dense pour les étudiants (rendu de projets, stages dans les écoles, ...). Cela pourrait notamment expliquer la différence de participation entre les promotions (57,1% pour la promotion 2021-2022 contre 43,4% pour la promotion 2020-2021).

Si une grande liberté a été octroyée aux étudiants, le badge numérique ouvert lié au premier module a été le plus distribué (voir tableau 40).

Tableau 40 : Répartition des open-badges distribués

	Badge « Persévérance »	Badge « Organisation du travail et gestion du temps »	Badge « Analyse et synthèse »	Badge « Mémorisa- tion efficace »	Badge « Super- étudiant »
Niveau 1	5	6	0	1	2
Niveau 2	90	59	50	66	41
Niveau 3		23	20		17
% population théorique	48,2%	44,7%	35,5%	34%	30,5%
% acceptation du badge	87,3%	89,8%	94,3%	92,5%	93,3%

Ainsi, 95 badges numériques ouverts « Persévérance » ont été distribués pendant l'expérimentation. Cela représente près de la moitié de la population théorique. Le nombre d'*open-badges* n'a ensuite cessé de diminuer jusqu'à la fin du MOOC. Le badge numérique ouvert « Mémorisation efficace », dernier *open-badge* à acquérir dans le MOOC, a donc été délivré à 67 étudiants, soit 34% de la population théorique. Le faible nombre de badges numériques ouverts de premier niveau distribué s'explique par le fait que les individus ont décidé de réaliser à nouveau l'évaluation jusqu'à l'obtention du second niveau.

Il est également intéressant de constater que près de 30,5% de la population théorique a obtenu le badge de parcours « super-étudiant ». Cela indique donc que ces étudiants ont participé et obtenu à minima l'ensemble des badges de premier niveau. Par ailleurs, 61,2% des étudiants qui ont acquis au moins un badge numérique ouvert ont également obtenu l'*open-badge* « super-étudiant ». Le taux de complétion du MOOC pour les individus qui ont acquis au moins un badge numérique ouvert est donc très élevé si nous comparons nos résultats avec littérature existante (Cisel, 2014 ; Oliveri & Rasse, 2017). Ce résultat pourrait aller dans le sens

d'un lien entre la présence de badges numériques ouverts et la motivation à poursuivre le MOOC (Morales *et al.*, 2016). Par ailleurs, 68,8% des étudiants ont déclaré que les *open-badges* les avaient motivés à poursuivre dans le MOOC. Le badge numérique ouvert a donc été, pour la majorité des étudiants, un catalyseur motivationnel. Toutefois, nous devons nuancer nos propos sur l'important taux de complétion du MOOC par les étudiants qui ont rejoint l'expérimentation. En effet, plusieurs rappels ont ponctué la phase d'expérimentation, ce qui n'est pas forcément le cas dans le cadre d'autres MOOC.

Par ailleurs, 73,8% des étudiants qui ont participé au dispositif ont apprécié la possibilité d'obtenir des badges numériques ouverts. Dans le même temps, seulement 5% des participants se disent plutôt insatisfaits par le dispositif de badges numériques ouvert mis en place (voir tableau 41). C'est pourquoi il n'est pas étonnant de voir que 77,6% des individus souhaiteraient obtenir d'autres *open-badges* à l'université à l'avenir. Ainsi les étudiants désireraient que l'université reconnaisse, par le biais des badges numériques ouverts, leurs compétences transversales, leur engagement et leur investissement au sein de leur formation mais également en dehors de celle-ci. Le milieu associatif a notamment été régulièrement cité par les étudiants concernés par l'expérimentation.

Tableau 41 : Première expérience réussie avec les badges numériques ouverts

	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Non, pas du tout	2.5	2.5
Non, pas vraiment	2.5	5
Ni oui, ni non	21.3	26.3
Oui, un peu	42.5	68.8
Oui, beaucoup	31.3	100

En parallèle, si les étudiants ont apprécié leur première expérience avec des *open-badges*, nous constatons qu'ils sont un peu moins nombreux à vouloir indiquer leurs badges numériques ouverts sur leur *curriculum vitæ*. Toutefois, ce chiffre reste important puisque 68,8% d'entre eux souhaitent diffuser leurs badges numériques ouverts sur leur *curriculum vitæ*. Les individus qui ont pris part à l'expérimentation considèrent donc leurs *open-badges* comme un signal positif envoyé sur le marché du travail. Par ailleurs, les étudiants qui ne souhaitent pas indiquer leurs badges numériques ouverts redoutent essentiellement le fait que l'outil ne soit pas assez connu à ce jour. Ils ne voient donc pas l'intérêt de les inclure aujourd'hui à leur *curriculum vitæ*.

Toutefois, les étudiants semblent pour la très grande majorité d'entre eux réticents à l'idée de diffuser leurs *open-badges* sur leurs différents réseaux sociaux. En effet, seulement 6,3% des étudiants penseraient à les diffuser sur leurs réseaux sociaux. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les étudiants en première année de l'enseignement supérieur ne soient pas encore sur les réseaux professionnels. En effet, seulement 6,2% des individus des promotions étudiées ont déclaré être sur au moins un réseau de ce type. Par ailleurs, ils utilisent exclusivement les réseaux sociaux afin de garder contact avec leurs proches (93,3%) et s'informer (80,3%).

5.4.2] Profil de l'étudiant qui a obtenu des badges numériques ouverts

Enfin, nous avons voulu comprendre si certaines caractéristiques de l'individu pouvaient influencer l'engagement des étudiants dans un dispositif proposant des badges numériques ouverts. Tout d'abord, nous avons testé les éventuels liens entre la perception des *open-badges* et l'engagement effectif dans le dispositif. Ainsi, à l'aide du test exact de Fisher, nous constatons un lien significatif entre le souhait d'obtenir des *open-badges* et la participation au dispositif ($p = .082^{*66}$). Un lien d'autant plus significatif est également présent entre la participation au dispositif et l'importance accordée aux *open-badges* ($p = .012^{**67}$) mais aussi le désir de tous les obtenir ($p = .012^{**}$). Toutefois, aucun lien significatif n'a été trouvé entre

⁶⁶ Significatif au seuil de 10%

⁶⁷ Significatif au seuil de 5%

la participation au dispositif et le fait de percevoir l'*open-badge* comme un catalyseur motivationnel ($p = .258$)

Par ailleurs, nous avons également mesuré la motivation des étudiants dans leurs études (voir tableau 42). Comme lors de l'enquête précédente, nous avons retenu l'échelle de motivation situationnelle (Guay *et al.*, 2000). Nous pouvons constater que les étudiants qui ont participé à l'expérimentation ont un score plus élevé que les autres dans les dimensions de la motivation intrinsèque (22,73 points contre 19,57 points) mais aussi de la régulation identifiée (22,26 points contre 20,53 points). Dans le même temps, leur score dans l'amotivation est plus faible que ceux qui n'ont pas pris part à l'expérimentation (6,62 points contre 7,58 points).

Afin de tester l'hypothèse selon laquelle l'engagement des étudiants dans un dispositif proposant des *open-badges* aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans les études (H1b), nous avons retenu le test non-paramétrique de Mann-Whitney⁶⁸ (voir tableau 43). La dimension de la motivation intrinsèque ($p = .000***$ ⁶⁹) comme celle de la régulation identifiée ($p = .005***$) semblent avoir un lien avec la participation au dispositif. Les étudiants qui disposaient des plus hauts niveaux d'autodétermination se sont alors plus engagés que les autres dans le dispositif proposant des badges numériques ouverts. Dans le même temps, nous avons également testé un éventuel lien entre les différentes dimensions de la motivation et le nombre de badges numériques ouverts acquis par l'étudiant. Nos résultats révèlent une relation positive d'intensité modérée ($r = .517$, $p = .000***$) entre la motivation intrinsèque des étudiants et le nombre de badges numériques ouverts acquis par l'étudiant. Par ailleurs, une relation positive d'intensité faible émerge également de nos résultats ($r = .164$, $p = .026**$) entre le score dans la dimension de la régulation identifiée et le nombre de badges numériques ouverts acquis par l'étudiant. Enfin, une relation négative d'intensité faible est aussi perceptible ($r = -.128$, $p = .082*$) entre le niveau d'amotivation déclaré de l'étudiant et le nombre de badges numériques ouverts acquis par l'étudiant.

⁶⁸ L'homogénéité des variances ainsi que la normalité des populations de chaque échantillon n'étaient pas vérifiées

⁶⁹ Significatif au seuil de 1%

Tableau 42 : Scores obtenus dans les différentes dimensions de la motivation en fonction de la participation ou non à l'expérimentation

	Participe à l'expérimentation	Score moyen	
Motivation intrinsèque	Non	19.57	21.20
	Oui	22.73	
Régulation identifiée	Non	20.53	21.42
	Oui	22.26	
Régulation externe	Non	12.81	12.85
	Oui	12.89	
Amotivation	Non	7.58	7.09
	Oui	6.62	

Tableau 43 : Résultats obtenus au test de Mann-Whitney pour les différentes dimensions de la motivation

	U de Mann-Whitney	p-value
Motivation intrinsèque	2160.5	.000***
Régulation identifiée	3217.5	.005***
Régulation externe	4172.5	.879
Amotivation	3893	.346

Par la suite, nous avons réalisé un modèle logistique binaire (R-deux de Nagelkerke = .234) en considérant les différentes dimensions de la motivation⁷⁰ comme déterminants de l'engagement des étudiants dans le dispositif proposant des *open-badges* (voir tableau 44). Cette fois-ci, seule la dimension de la motivation intrinsèque ($\beta = .240$, $p = .000^{***}$) semble avoir un lien avec le fait d'obtenir des badges ou non.

⁷⁰ La corrélation entre ces quatre variables est acceptable puisqu'il n'existe aucun $r > 0,4$

Tableau 44 : Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif

	Coefficient (β)	S.E	Exp(B)	p-value
Intercept	-7,178	1.706	.001	.000***
Motivation intrinsèque	.240	.057	1.271	.000***
Régulation identifiée	.084	.066	1.088	.201
Régulation externe	.009	.033	1.009	.794
Amotivation	.030	.050	1.030	.552
R-deux de Cox & Snell	.175			
R-deux de Nagelkerke	.234			

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

A ce niveau, nous avons voulu tester l'importance de certaines caractéristiques individuelles. En raison d'un nombre trop faible d'hommes dans notre échantillon, il ne serait pas pertinent d'inclure le genre dans notre analyse. Cependant, nous avons voulu tester l'origine sociale comme variable médiatrice. Les résultats montrent qu'il n'existe pas de lien significatif entre la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'étudiant et son engagement dans le dispositif d'*open-badges*. Nous avons donc décidé d'exclure l'origine sociale des prochains modèles.

Par ailleurs, nous avons voulu tester un éventuel lien entre les performances académiques de l'étudiant et son engagement dans le dispositif (H4). Pour cela, nous avons retenu la performance académique au premier semestre mais aussi la performance académique à l'année. Puis, nous avons comparé les résultats entre deux groupes : ceux qui se sont engagés dans l'expérimentation, ceux qui ne se sont pas engagés. Etant donné que ces échantillons aléatoires et simples suivent une loi normale et que l'homogénéité des variances est vérifiée, nous avons privilégié le test t de Student (voir tableau 45). Ainsi, nous constatons une

différence significative entre les deux groupes pour la moyenne au premier semestre ($t = -3.689, p = .000^{***}$) comme pour la moyenne à l'année ($t = -3.202, p = .002^{***}$). Ces résultats nous permettent de rejeter l'hypothèse nulle qui postule qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes de nos deux groupes. Par inférence, il existe donc un lien entre la performance académique et la participation à l'expérimentation. Afin de caractériser la magnitude de ces liens, nous avons calculé le d de Cohen pour la performance académique au premier semestre ($d = -.566$) ainsi que pour la performance académique de l'année entière ($d = -.502$). Nos résultats indiquent un lien modéré entre la participation au dispositif et la performance académique des individus. Les étudiants avec les meilleures performances académiques ont donc davantage participé que les autres. Dans le même temps, nous avons également testé un éventuel lien entre la performance académique des individus et le nombre de badges numériques acquis. Nos résultats révèlent une relation positive d'intensité modérée voire faible mais très significative entre le nombre de badges numériques ouverts acquis et la performance académique au premier semestre de l'étudiant ($r = .294, p = .000^{***}$). Ainsi, les étudiants les plus performants ont également obtenu davantage de badges numériques ouverts que les autres.

Tableau 45 : Comparaison de la moyenne au premier semestre, de la moyenne à l'année ainsi que de la moyenne en TUICE entre les participants à l'expérimentation et les autres

	Participe à l'expérimentation	Moyenne	Test t	p-value
Moyenne au premier semestre	Non	11.47	-3.689	.000***
	Oui	12.60		
Moyenne à l'année	Non	12.22	-3.202	.002***
	Oui	13.05		
Moyenne en TUICE	Non	14.08	-4.623	.000***
	Oui	16.25		

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Une nouvelle fois, nous avons réalisé un modèle logistique binaire (voir tableau 46) en intégrant la moyenne au premier semestre de l'individu (R-deux de Nagelkerke = .309). Cette fois-ci, seule la dimension intrinsèque ($\beta = .257$, $p = .000^{***}$) et la moyenne au premier semestre ($\beta = .326$, $p = .001^{***}$) ont un lien avec l'engagement dans le dispositif proposant des badges numériques ouverts.

Tableau 46 : Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation et la performance académique comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif

	Coefficient (β)	S.E	Exp(B)	p-value
Intercept	-12.587	2.478	.000	.000***
Motivation intrinsèque	.257	.068	1.292	.000***
Régulation identifiée	.121	.078	1.128	.120
Régulation externe	.006	.037	1.006	.864
Amotivation	.097	.060	1.102	.107
Moyenne au premier semestre	.326	.094	1.385	.001***
R-deux de Cox & Snell	.231			
R-deux de Nagelkerke	.309			

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

En parallèle, nous avons voulu tester l'éventuel lien entre le niveau de compétence dans le numérique et l'engagement dans le dispositif (H5). Pour cela, nous avons retenu comme mesure la performance des étudiants dans la matière « Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication de l'Enseignement » (TUICE). Ce cours était dispensé lors du premier semestre dans la licence EFEC. Le test t de student permet une nouvelle de rejeter l'hypothèse nulle (voir tableau 46). Il existe donc un lien de forte intensité très significatif entre

l'engagement dans le dispositif et le niveau de compétences dans le numérique des étudiants ($t = -4.623$, $p = .000^{***}$, $d = -.706$).

Par la suite, nous avons donc intégré le niveau de compétences dans le numérique (voir tableau 47) à notre modèle logistique binaire (R-deux de Nagelkerke = .356). La dimension de la motivation intrinsèque ($\beta = .249$, $p = .000^{***}$), la performance académique ($\beta = .276$, $p = .007^{***}$) ainsi que le niveau de compétence dans le numérique ($\beta = .148$, $p = .024^{**}$) agissent en tant que déterminants dans l'engagement de l'individu dans le dispositif.

Tableau 47 : Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation, la performance académique et le niveau de compétence dans le numérique comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif

	Coefficient (β)	S.E	Exp(B)	p-value
Intercept	-13.540	2.624	.000	.000 ^{***}
Motivation intrinsèque	.249	.070	1.283	.000 ^{***}
Régulation identifiée	.105	.081	1.111	.193
Régulation externe	-.008	.039	.993	.846
Amotivation	.095	.062	1.100	.126
Moyenne au premier semestre	.276	.103	1.318	.007 ^{***}
Compétence dans le numérique	.148	.065	1.159	.024 ^{**}
R-deux de Cox & Snell	.266			
R-deux de Nagelkerke	.356			

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Enfin, nous avons voulu tester un éventuel lien entre l'engagement des étudiants dans le dispositif et le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires. A l'aide du test exact de Fisher, nous constatons une relation hautement significative entre l'importance accordée aux expériences extracurriculaires et l'engagement dans le dispositif ($p = .001^{***}$). Ainsi, nous avons intégré l'importance accordée aux expériences extracurriculaires (voir tableau 48) dans notre dernier modèle logistique binaire (R-deux de Nagelkerke = .391).

Tableau 48 : Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation, la performance académique, le niveau de compétence dans le numérique et l'importance accordée aux expériences extracurriculaires comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif

	Coefficient (β)	S.E	Exp(B)	p-value
Intercept	-15.458	2.852	.000	.000***
Motivation intrinsèque	.245	.072	1.278	.001***
Régulation identifiée	.107	.082	1.113	.194
Régulation externe	-.011	.040	.989	.779
Amotivation	.088	.064	1.092	.170
Moyenne au premier semestre	.259	.105	1.295	.013**
Compétence dans le numérique	.142	.068	1.152	.036**
Importance accordée aux expériences extracurriculaires	.598	.247	1.819	.016**
R-deux de Cox & Snell	.292			
R-deux de Nagelkerke	.391			

*** $p < .01$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Ce dernier modèle révèle un lien significatif entre l'engagement dans le dispositif et les niveaux motivationnels de l'étudiant. Au sein des dimensions de la motivation, seule la motivation intrinsèque semble influencer l'engagement ($\beta = .245$, $p = .001^{***}$). Par ailleurs, la performance académique ($\beta = .259$, $p = .013^{**}$) comme le niveau de compétence dans le numérique ($\beta = .142$, $p = .036^{**}$) exercent eux aussi un rôle sur l'engagement de l'étudiant dans le dispositif. Au vu de nos résultats, le caractère équitable de l'*open-badge* est donc discutable puisqu'il pourrait avoir tendance, comme l'exprime Pierre Bourdieu, à « privilégier les privilégiés ». Les étudiants les plus motivés et les plus performants sont davantage attirés par les badges numériques ouverts et en obtiennent une plus grande quantité. Enfin, nous constatons également une influence de l'importance accordée aux expériences extracurriculaires sur l'engagement de l'étudiant dans le dispositif ($\beta = .598$, $p = .016^{**}$).

Ce chapitre empirique a permis de mettre en avant plusieurs résultats importants dans le cadre de cette thèse. A l'instar du chapitre 4, et malgré une méconnaissance quasiment généralisée de l'*open-badge*, une réelle appétence pour cet outil digital se dégage dans les promotions concernées par l'expérimentation. De plus, davantage qu'un intérêt déclaré, les étudiants se sont effectivement engagés dans le dispositif proposant des badges numériques ouverts. En effet, plus de la moitié des étudiants ont participé à l'expérimentation. Ce chiffre est d'autant plus élevé que le dispositif était facultatif. Par ailleurs, les étudiants ressortent satisfaits de leur première expérience avec les *open-badges*. Leur souhait d'avoir la possibilité d'acquérir d'autres badges numériques ouverts à l'avenir est encourageant dans le cadre du développement d'un écosystème d'*open-badges* au sein des universités. Les plus sceptiques d'entre eux se questionnent vis-à-vis de la réception de l'outil auprès des recruteurs, et notamment de la valeur qu'ils peuvent accorder à ce nouveau type de valorisation et de reconnaissance.

Dans le même temps, cette expérimentation a également permis de mettre en avant l'importance de certaines caractéristiques individuelles dans le choix de s'engager ou non dans un dispositif proposant des badges numériques ouverts. En effet, nos résultats montrent que les étudiants les plus motivés s'engagent davantage que les autres dans le dispositif (H1b) et obtiennent une plus grande quantité d'*open-badges*. Souvent associée à la dimension extrinsèque (Ravet, 2017), les badges numériques ouverts de cette expérimentation ont

pourtant séduit les étudiants qui disposaient des plus hauts niveaux d'autodétermination. La théorie du « chasseur de badges » pourrait donc être remise en question ici.

En parallèle, nous avons également trouvé un lien entre les performances académiques des étudiants et leur engagement dans le dispositif. Les étudiants les plus performants s'engagent davantage que les autres (H4) mais obtiennent aussi une plus grande quantité d'*open-badges*. Pourtant, le dispositif d'aide à la réussite aurait pu séduire davantage les étudiants les plus en difficultés. Plus que l'aide à la réussite promis par le dispositif, c'est donc la reconnaissance offerte par les badges numériques ouverts qui semble avoir davantage conquis les étudiants qui ont participé à l'expérimentation.

Par ailleurs, nous nous sommes également interrogés sur l'influence des compétences numériques dans l'engagement des étudiants dans le dispositif. L'*open-badge* étant, par essence, un objet digital, nous avons émis l'hypothèse que les étudiants qui disposaient des meilleures compétences numériques seraient également ceux qui s'engageraient le plus dans le dispositif (H5). Nos résultats vont effectivement dans cette direction. L'appropriation des ressources numériques nécessite des compétences qui sont inégalement réparties entre les groupes sociaux (Vrillon, 2018) ou, du moins, celles-ci témoignent d'un intérêt plus important pour les ressources numériques. Nous pouvons donc nous questionner sur l'équité d'un tel outil digital qui pourrait finalement maintenir les inégalités entre les groupes sociaux et renforcer le phénomène de « fracture numérique » (Granjon, 2011) observé depuis quelques années. Le support d'apprentissage en ligne retenu dans le cadre de cette expérimentation a probablement joué un rôle dans la relation entre les compétences numériques et le choix de s'engager dans le dispositif. Il serait donc opportun de tester cette hypothèse dans un cadre d'apprentissage plus « traditionnel ».

Enfin, tout comme pour l'intérêt porté aux *open-badges*, le rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs expériences extracurriculaires influencent leur engagement dans le dispositif. En effet, les étudiants qui accordent le plus d'importance à leurs expériences extracurriculaires sont également ceux qui s'engagent le plus dans le dispositif proposant des badges numériques ouverts. Perçus comme des signaux positifs sur le marché du travail par les étudiants de l'expérimentation, certains remettent toutefois en question la valeur de ces nouveaux objets digitaux. En effet, ces derniers semblent également rester dans l'anonymat du côté du monde professionnel. En l'absence d'une reconnaissance extérieure, les étudiants

pourraient alors se désintéresser des *open-badges* à l'avenir. Pour renforcer la crédibilité mais aussi la valeur de l'outil auprès des tiers, les concepteurs d'*open-badges* tentent de trouver des solutions. La récente naissance de collectifs territoriaux de badges numériques ouverts semble aller dans cette direction.

Chapitre 6. L'ancrage territorial « à la française » de l'*open-badge*

Ce chapitre est consacré à l'étude d'un phénomène propre au contexte français : la territorialisation de l'*open-badge*. En effet, nous avons vu dans le chapitre trois que l'*open-badge* pourrait occuper une place de choix dans le triptyque emploi – formation – territoire. Si la France est en retrait vis-à-vis de l'utilisation des badges numériques ouverts par rapport à d'autres pays tels que les Etats-Unis, la Finlande ou encore l'Italie ; l'intérêt pour ce nouvel objet digital semble grandir ces derniers mois sur le sol français comme l'attestent les différents collectifs territoriaux d'*open-badges* qui ont vu le jour récemment. La réalisation de dix-neuf entretiens semi-directifs ainsi que l'observation participante aux réunions de l'un de ces collectifs territoriaux permettent de comprendre pourquoi et comment ces derniers se sont développés en France, et non pas ailleurs dans le monde. En outre, ce corpus analysera le rôle que peut jouer la dynamique territoriale dans la diffusion des *open-badges* mais également les motivations que poursuivent les acteurs de ces différents collectifs qui ambitionnent de mettre en place des écosystèmes d'*open-badges* dans leurs structures.

Dans un premier temps, une présentation des collectifs territoriaux mais également des acteurs interrogés dans le cadre de cette enquête sera réalisée. Puis, il s'agira de comprendre le phénomène de « territorialisation » de cet outil numérique en France. Pour cela, nous chercherons à mettre à la lumière du jour les différences entre l'approche « française » et « nord-américaine » de l'*open-badge* qui pourraient ainsi expliquer l'émergence des collectifs territoriaux en France. Nous nous intéresserons donc à l'organisation de ces derniers qui semble se structurer autour de trois rapports : celui à la certification, au territoire ou encore à l'outil numérique en lui-même. Par la suite, nous interrogerons également les limites de l'outil qui sont mises en avant par les acteurs des collectifs. Enfin, nous questionnerons le rôle éventuel du territoire dans la diffusion des *open-badges* en France.

6.1] Présentation des collectifs territoriaux et du corpus étudié

L'association Reconnaître - ORA⁷¹, créée en 2017, a pour objectif d'accompagner les initiatives des projets de reconnaissance ouverte sur les territoires. Ainsi, elle est représentée à l'échelle régionale à travers les actions engagées par les collectifs « Badgeons » (voir figure 13).

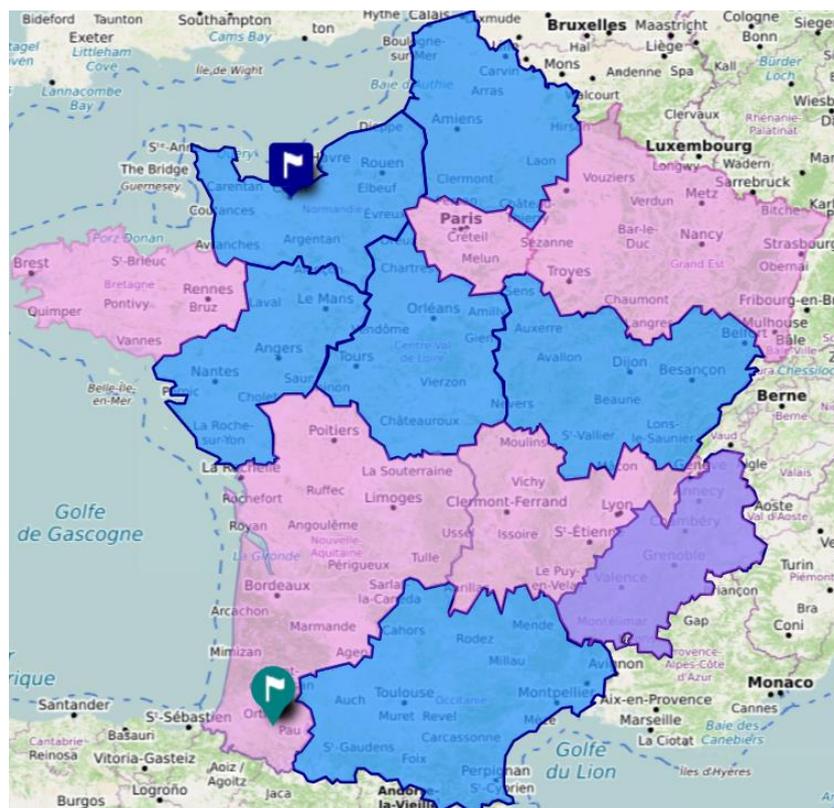


Figure 13 : Carte des collectifs territoriaux d'open-badges en France métropolitaine

Note de lecture : en bleu, les collectifs déjà créés, en rose les collectifs en cours de création

⁷¹ « L'association Reconnaître – branche francophone de l'Open Recognition Alliance – est une association loi 1901 qui regroupe des acteurs, individuels et collectifs, qui veulent construire une société ouverte et apprenante, fondée sur la reconnaissance des talents, des compétences et des aspirations des personnes, des communautés et des territoires » (<https://reconnaître.openrecognition.org/>)

A ce jour, quatorze collectifs ont été créés ou sont en cours de création, couvrant ainsi une grande partie du territoire métropolitain français⁷². Le premier à avoir vu le jour est le collectif basé sur le territoire Normand : « Badgeons la Normandie ». Puis, de nombreuses initiatives ont eu lieu sur les autres territoires français menant ainsi à la création des collectifs comme le réseau B.O.A.T⁷³ en Nouvelle-Aquitaine, Badgeons le Centre Val de Loire ou encore le collectif BRAVO-BFC en Bourgogne Franche-Comté. Ces collectifs sont ouverts à tous les acteurs intéressés par les initiatives de reconnaissance ouverte. Ainsi, se côtoient au sein d’eux des individus issus aussi bien de la sphère de l’éducation et de la formation, que de la sphère associative ou encore de la sphère professionnelle.

Le corpus étudié est notamment composé de dix-neuf entretiens semi-directifs menés majoritairement avec des acteurs issus du collectif BRAVO-BFC⁷⁴ (voir annexe 7). Des entretiens ont également été menés avec des membres animant d’autres collectifs territoriaux d’*open-badges* sur le sol français (voir tableau 49). En outre, les observations participantes aux réunions mensuelles du collectif BRAVO-BFC viennent compléter ce corpus d’entretiens.

Tableau 49 : Domaine d’activité des acteurs interrogés

Individu 1	Individu 2	Individu 3	Individu 4	Individu 5
Entreprise d’insertion par l’activité économique (BRAVO-BFC)	Groupement d’intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)	Délégation régionale au numérique pour l’éducation (BRAVO-BFC)	Groupement d’Intérêt Public Territoires numériques (BRAVO-BFC)	Fab Lab (BRAVO-BFC)

⁷² Le collectif « Kolectif » créé en 2019 à la Réunion accompagne les acteurs des territoires d’Outre-Mer

⁷³ Badges Ouverts A Tous

⁷⁴ Le projet BRAVO-BFC (Badges pour Reconnaître les Aspirations, les Valeurs et les Œuvres en Bourgogne-Franche-Comté, <https://bravo-bfc.fr/>) financé par le conseil régional de Bourgogne Franche-Comté, vise à mettre en place « une culture et une infrastructure technique pour déployer l’usage des Badges Numériques Ouverts pour reconnaître les valeurs, les engagements, les réalisations et les réussites de chaque citoyen de la région Bourgogne-Franche-Comté. »

Individu 6	Individu 7	Individu 8	Individu 9	Individu 10
Fab Lab (BRAVO-BFC)	Mission locale Bassin d'Emploi Besançon (BRAVO-BFC)	Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Yonne (BRAVO-BFC)	Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)	Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)
Individu 11	Individu 12	Individu 13	Individu 14	Individu 15
Centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)	Centre de formation professionnelle (BRAVO BFC)	Délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d' <i>open-badges</i>	Ligue de l'Enseignement et animateur d'un collectif d' <i>open-badges</i>	Entrepreneur et animateur d'un collectif d' <i>open-badges</i>
Individu 16	Individu 17	Individu 18	Individu 19	
Centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)	Entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)	Domaine de la formation professionnelle (Badgeons la Normandie)	Domaine de l'enseignement supérieur (Badgeons la Normandie)	

Ce collectif d'*open-badges* est notamment né sous l'impulsion de l'Education Nationale avec l'aide de la région Bourgogne Franche-Comté. Il est composé d'acteurs comme la Délégation régionale du Numérique pour l'Education (DRNE), la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt de Bourgogne Franche-Comté (DRAAF), l'Université de Bourgogne Franche-Comté, les Groupements d'Intérêts Publics de la Formation Tout au Long de la Vie de la région (GIP FTLV), de fab-labs ou encore d'entreprises d'Insertion par l'Activité Economique (IAE). Si de nombreux membres cohabitent donc au sein du collectif, ce sont surtout des acteurs du public ou encore de l'associatif qui le composent. Ces derniers se retrouvent ainsi chaque mois lors d'un événement mensuel en visioconférence sur la pause méridienne où chacun peut proposer un ordre du jour. Il est intéressant aussi de constater qu'une forte proximité avec les autres collectifs est visible. En effet, il n'est pas rare que des membres d'autres collectifs présentent leurs projets aux acteurs qui composent BRAVO-BFC.

Le collectif bourguignon franc-comtois se rapproche ainsi davantage d'un collectif autorégulé que d'un collectif centralisé (Depaulis, 2013). L'investissement et la motivation de ses membres sont donc essentiels pour la pérennité du projet territorial.

6.2] Une singularité territoriale française

Cette première section est consacrée à la naissance des collectifs territoriaux d'*open-badges* sur le sol français. En effet, ces derniers semblent être une singularité dans le monde. Il est alors pertinent de comprendre pourquoi ils se sont autant développés en France, et non sur d'autres territoires. La revue de littérature proposée dans le cadre de ce travail a permis de dégager les deux grands intérêts possibles d'une mise en place d'un écosystème d'*open-badges* dans l'enseignement et la formation. Si l'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique semble séduire certains acteurs, d'autres sont davantage intéressés par la mise en place de l'outil afin de reconnaître des compétences développées aussi bien dans le cadre formel qu'informel.

C'est pourquoi nous nous sommes interrogés sur la vision qu'ont les acteurs qui diffusent les *open-badge* en France afin de comprendre si les attentes de l'outil sont les mêmes sur le sol français que dans la littérature scientifique développée notamment en Amérique du Nord. Nous verrons par la suite que la philosophie qui est mise derrière l'outil par les acteurs qui diffusent les *open-badges* en France pourrait avoir favorisé l'émergence des collectifs territoriaux. Par ailleurs, celle-ci pourrait également être mise en perspective par rapport à une logique qui a longtemps prévalu en France : la logique adéquationniste. Si celle-ci reposait sur une correspondance entre les diplômes et les emplois occupés, la pensée adéquationniste qui émane au sein des collectifs semble dépasser ce cadre *stricto sensu* pour intégrer la compétence dans la relation formation-emploi. Cependant, la logique adéquationniste ne serait désormais plus appliquée au niveau global, mais plutôt à un niveau plus local.

6.2.1] Approche Nord-Américaine versus approche Française ?

La littérature scientifique à propos des *open-badges* a mis en avant deux potentiels avantages d'une utilisation des *open-badges* dans le cadre de l'enseignement et la formation. Le premier est relatif aux possibles bénéfices sur le plan pédagogique. Ainsi, le badge numérique ouvert pourrait renforcer la motivation des individus sous certaines conditions (Abramovich *et al.*, 2013 ; Reid *et al.*, 2015) ou encore soutenir les processus d'évaluation (Besser & Newby, 2019 ; O'Byrne *et al.*, 2015). Le second intérêt serait la mise en place de badges numériques ouverts pour reconnaître les compétences développées dans le cadre formel, non-formel ou encore informel. Ils permettraient alors une reconnaissance plus fine des compétences des individus (West & Randall, 2016). De plus, les *open-badges* pourraient également intervenir dans une valorisation des compétences dites « non académiques » (Gibson *et al.*, 2015) qui sont en pleine essor ces dernières années.

Les entretiens semi-directifs menés dans le cadre de ce travail ont ainsi permis de faire ressortir la vision de l'*open-badge* que partagent les acteurs des collectifs territoriaux en France. Par ailleurs, celle-ci semble s'éloigner d'une vision plutôt Nord-Américaine du badge numérique ouvert. En effet, les travaux qui ont émergé sur les *open-badges* ces dernières années ont particulièrement mis la focale sur les avantages pédagogiques de l'outil. Comme nous l'avons vu au cours du second chapitre, les premiers travaux se sont cristallisés autour d'une relation supposée entre la motivation des individus et l'utilisation des *open-badges* (Abramovich *et al.*, 2013 ; Elliott *et al.*, 2014 ; Kwon *et al.*, 2015 ; O'Byrne *et al.*, 2015 ; Hakulinen *et al.*, 2015 ; Kyewski & Krämer, 2018 ; Dichev *et al.*, 2020) mais se sont également intéressés à d'autres avantages sur le plan pédagogique (Ahn *et al.*, 2014 ; Fanfarelli *et al.*, 2015 ; Besser & Newby, 2019). Ainsi, ces travaux mettent davantage l'accent sur l'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique, que sur l'*open-badge* en tant qu'objet de reconnaissance. Dans cette vision, le badge numérique ouvert n'aurait alors que deux fonctions principales : motiver les apprenants et soutenir les processus d'évaluation.

Or, l'intérêt de l'*open-badge* en tant que catalyseur motivationnel ne semble pas être la priorité des individus qui composent les collectifs territoriaux en France. En effet, ces derniers semblent être davantage séduits par la capacité de l'*open-badge* à reconnaître certaines compétences développées dans un contexte d'apprentissage formel comme informel.

« Bah l'intérêt est de, d'avoir une manière de ... de permettre la reconnaissance de compétences, sans passer forcément par des phases d'examen ou autre. » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques

« C'est une reconnaissance de compétences, et je trouve que c'est intéressant de reconnaître ces compétences, qu'une personne ou un groupe de personnes reconnaissent les compétences de quelqu'un et les valorisent quoi. Dans un milieu formel comme informel d'ailleurs. » - entretien 7, Mission locale Bassin d'Emploi Besançon

C'est donc le potentiel de l'*open-badge* à reconnaître ou encore à valoriser des compétences issues d'apprentissages formels comme informels (Wilson *et al.*, 2016), qui a attiré les membres des collectifs à se saisir de cet objet numérique dans leur structure respective. Par ailleurs, d'autres acteurs vont plus loin dans cette démarche de reconnaissance, ne s'arrêtant pas à la seule valorisation de compétences. C'est notamment le cas de l'individu 3 :

« La finalité des badges c'est de reconnaître. Et reconnaître justement des façons de travailler, d'apprendre, des façons d'être, voilà, des attitudes, des valeurs, mais aussi des réalisations, mais surtout des réalisations collectives ! Le fait de pouvoir marquer, voilà, d'identifier, d'un symbole (...) une compétence, une contribution, une participation, un état d'esprit, je pense que c'est ça. C'est reconnaître. » - entretien 3, Délégation régionale au numérique pour l'éducation

Ainsi, l'*open-badge* ne s'arrêterait pas à la seule reconnaissance de compétences, mais pourrait également reconnaître des attitudes, des valeurs ou encore des réalisations tant

individuelles que collectives. De plus, après une analyse lexicométrique, la « reconnaissance » est la seconde occurrence⁷⁵ qui revient le plus régulièrement dans les discours des acteurs interrogés tandis que l'occurrence « compétence » complète le classement.

Par ailleurs, outre la reconnaissance des compétences qui se trouve au centre des discours des acteurs interrogés, un concept semble également faire consensus au sein des collectifs territoriaux : celui de la « reconnaissance ouverte ». Pour l'association Reconnaître-ORA, qui rappelle son origine à l'origine de la naissance des collectifs territoriaux, la reconnaissance ouverte se définit comme « une approche née de la pratique des badges ouverts qui explore et promeut des pratiques, des outils et des politiques qui améliorent et élargissent les possibilités pour chacun, individus et communautés, d'être reconnu et de contribuer à la reconnaissance des autres. La reconnaissance ouverte peut être axée sur l'apprentissage et le développement tout au long de la vie ou sur d'autres objectifs bénéfiques pour la société. »⁷⁶. La Déclaration de reconnaissance ouverte de Bologne (2016), texte fondateur pour ce concept, posait alors plusieurs objectifs afin d'ouvrir la reconnaissance :

- Ouverture de la reconnaissance pour tous

Comme nous l'avons mis en avant dans le premier chapitre de cette thèse, la reconnaissance est l'une des dimensions fondamentales dans le mouvement d'*Open education*. Il n'est donc pas surprenant de voir que le premier objectif de la Déclaration de reconnaissance ouverte de Bologne était donc d'ouvrir la reconnaissance à tous et toutes.

- Ouverture des technologies et infrastructures de reconnaissance ouverte

Le second objectif était de créer un système fiable et vérifiable de certificats d'apprentissage, adoptant des normes ouvertes afin de faciliter leur comparabilité ainsi que leur transférabilité.

⁷⁵ Derrière l'occurrence « badge »

⁷⁶ Une définition qui peut être retrouvée à l'adresse suivante : <https://reconnaitre.openrecognition.org/>

- Etablir des politiques de reconnaissance ouverte

Le troisième objectif était de favoriser la mise en place politiques inclusives qui encourageraient la reconnaissance des apprentissages dans les cadres formels, non formels, et informels. Ainsi, les parcours d'apprentissage seraient multiples et flexibles, tout en garantissant une meilleure accessibilité pour les groupes d'individus socialement exclus.

Le concept de reconnaissance ouverte s'inscrit donc dans le paradigme de l'*Open education* qui a été développé au fil du premier chapitre de cette thèse. Il reprend ainsi certains éléments comme l'ouverture de la reconnaissance, des technologies ou encore de l'accès à tous et à toutes (Inamorato dos Santos *et al.*, 2016 ; Hegarthy, 2015). Le concept de reconnaissance ouverte semble donc prédominé dans les discours des acteurs qui portent des projets d'*open-badges* en France. Il est ainsi cité tout au long des discours des acteurs interrogés dans le cadre de cette thèse :

« C'est pour ça peut être que ça me parle vraiment, cette reconnaissance ouverte, en termes de compétence. Une reconnaissance très intéressante selon moi car elle serait davantage horizontale. C'est cette ouverture à tous qui donne du sens. » - entretien 9, Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

« C'est vraiment d'être dans un processus exploratoire de la reconnaissance ouverte, quelque chose qui change un petit peu les paradigmes ou les verticalités des relations entre les gens, de la certification, enfin certification ce n'est pas le bon mot ... de la reconnaissance technique de quelque chose plutôt. » - entretien 14, Ligue de l'Enseignement et animateur d'un collectif d'*open-badges*.

En parallèle, le concept de reconnaissance ouverte est également mis en opposition avec celui de la micro-certification :

« Je pense qu'en France on parle de reconnaissance ouverte, je pense que dans la plupart des pays anglo-saxons, ils parlent de micro-certification, et ce n'est pas la même chose (...). Oui, la gamification. On retourne aux bons points et à l'image. Là où, nous, on utilise le badge numérique comme un outil de dialogue pour la réflexivité et d'action de la personne sur son parcours d'acquisition et de reconnaissance des compétences. Voilà ce n'est pas une critique. Et je pense que cela explique que chez nous on a des collectifs car nous avons des valeurs à défendre alors que dans les pays anglosaxons, c'est juste un truc numérique à la place d'un certificat papier. Ils ne changent pas de paradigme. » - entretien 11, Centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

Pour l'individu 11, la reconnaissance ouverte se différencierait donc de la micro-certification. La première est davantage assimilée à un système de valeurs où l'individu serait au centre du concept ; tandis que la seconde se rapprocherait davantage du paradigme traditionnel de la reconnaissance en ajoutant quelques éléments de *gamification*. Finalement, selon l'individu 11, l'*open-badge* ne serait qu'un outil de plus pour faire de « l'existant avec du neuf » dans le contexte anglo-saxon. Cette idée est également mise en avant par Ravet⁷⁷ (2017) dans l'un des rares articles francophones sur les *open-badges* puisque l'auteur évoque « une enveloppe « moderne » pour afficher les résultats d'un processus de reconnaissance formel » lorsque le badge numérique ouvert prend la forme d'un microcrédit. Dans sa vision française, le badge numérique ouvert s'inscrirait davantage dans un projet sociétal. Un argument qui se retrouve également dans les discours d'autres membres des collectifs :

⁷⁷ Il semble important de rappeler que Serge Ravet est également le président de l'association Reconnaître-ORA qui est à l'initiative des collectifs territoriaux d'*open-badges* en France.

« C'est un outil qui peut fédérer autour d'un projet commun, d'un projet sociétal finalement ... celui de reconnaître tous les acquis des individus. Dans les entreprises, les écoles, les associations, dans le sport ... partout. » - entretien 16, Centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

« Là où nous on est peut-être plus sur des projets de société » - entretien 9, Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, certains acteurs interrogés vont même jusqu'à repousser cette approche de la micro-certification :

*« Pour eux, c'est plus de la micro-certification, alors que nous on n'est pas dans cette démarche là ... et puis même on la repousse ! Je pense que c'est ça, c'est l'approche pragmatique, et je vais peut-être une bêtise, mais financière aussi. Je pense qu'il y a un petit côté marketing, financier, pragmatique, voilà. » - entretien 13, Délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d'*open-badges**

Également, l'individu 13 met en avant une approche peu étudiée de l'*open-badge* : son approche financière et marketing. En effet, il souligne le fait que les projets d'*open-badges* qui sont développés outre-Atlantique obéissent parfois à des exigences financières. Le badge numérique ouvert pourrait ainsi se transformer en un outil marketing afin de diffuser plus rapidement et simplement une « marque ». Cet aspect de l'*open-badge* pourrait ainsi séduire autant les écoles que les entreprises. Les premières pourraient alors capter un nouveau public en se faisant connaître via la diffusion d'*open-badges* sur les différents réseaux sociaux. Leur « marque école » pourrait donc prendre une autre dimension, et ainsi favoriser l'inscription

de nouveaux étudiants dans leur établissement. L'*open-badge* pourrait donc être un avantage dans cette compétition entre les établissements scolaires pour attirer de nouveaux publics (Van Zanten, 2006).

Du côté des entreprises, l'*open-badge* pourrait également faciliter la diffusion de leur marque, mais pas seulement. En effet, lors de l'une des réunions mensuelles avec le collectif BRAVO-BFC, un référent technique national d'une entreprise renommée à l'international a expliqué que l'*open-badge* pouvait également servir de « carnet d'adresses » pour les entreprises. Ainsi, cette entreprise qui propose des formations au sein d'écoles spécialisées, pouvait se constituer un « répertoire de talents » en acquérant les coordonnées des individus qui ont obtenu les *open-badges* qu'elle proposait dans ses formations. Cette approche de l'outil pourrait alors faciliter les recrutements des entreprises puisqu'elles disposeraient d'un « carnet de compétences » par le biais de la diffusion d'*open-badges* lors de leurs formations par exemple. Cet aspect marketing de l'*open-badge* ne semble toutefois pas séduire au sein des collectifs territoriaux en France :

« Il y a une nécessité à ne pas transformer l'open-badge en un outil bling-bling, un outil marketing finalement. Il doit permettre la reconnaissance des compétences ... des engagements des individus. Mettre en avant des parcours singuliers, c'est ça l'essence du badge numérique » - entretien 19, Domaine de l'enseignement supérieur (Badgeons la Normandie)

Même s'il est contesté au sein des collectifs territoriaux, l'aspect financier qui pourrait se cacher derrière l'*open-badge* pourrait donc être une réalité à l'avenir puisque cette pression financière est tout même apparue lors de l'un des entretiens :

*« En tout cas nous on essaie d'aller de l'avant de ce point de vue là pour une raison économique, j'ai envie de dire, tout simplement, bêtement hein. Ma directrice me demande qu'on fasse, qu'on vende des formations innovantes, bim bah toi qui fait de l'open-badge, vends de l'open-badge. Je suis pas du tout vendeur mais en gros, comme ça a bien marché avec *anonymisation*, elle voudrait qu'on fasse ça avec tout le monde. Donc ça me ... je ne suis pas forcément pour mais ... en tout cas nous, dès qu'on voit une opportunité, bah on y va. Donc nous on essaye de développer l'outil mais de manière basement financière donc je trouve ça très con mais ... voilà ... j'ai une pression de ma direction pour aller dans ce sens-là. » - Anonymat souhaité sur ce passage*

Selon les collectifs territoriaux de badges numériques ouverts, l'aspect financier et marketing de l'outil ne devraient donc pas se substituer à la philosophie qui se trouve derrière le concept de reconnaissance ouverte. Plus qu'un outil pédagogique, l'*open-badge* est davantage revendiqué en France comme une marque de reconnaissance que chaque partie prenante devrait se saisir. Cette vision « française » du badge numérique ouvert pourrait ainsi expliquer la percée des collectifs territoriaux sur le sol français. En effet, dans une démarche purement pédagogique de l'*open-badge*, celui-ci n'aurait pas nécessairement l'obligation de vivre en dehors de la sphère où il a été créé. Par exemple, un enseignant qui déciderait de se servir de l'outil comme d'un catalyseur motivationnel n'aurait pas un intérêt particulier à ce que les badges numériques ouverts se diffusent en dehors de sa salle de classe. Par ailleurs, un *open-badge* conçu dans une visée purement pédagogique ne trouverait pas nécessairement un écho dans un autre contexte.

A l'inverse, dans une démarche de reconnaissance ouverte, il y aurait une nécessité de dialoguer avec les différents acteurs qui pourraient être concernés par un projet d'*open-badges*. Se trouvant au cœur du concept de reconnaissance ouverte, la reconnaissance des apprentissages dans les cadres formels, non formels et informels (Smolyaninova & Ekaterina, 2020) impliquerait alors le dialogue entre l'ensemble des parties prenantes dans l'optique d'une reconnaissance davantage horizontale. La création des collectifs territoriaux pourrait

alors faciliter celui-ci et répondre à cet objectif de fédérer les différents acteurs autour de l'*open-badge* afin qu'il bénéficie à tous, ou au moins qu'il se diffuse plus largement en dehors des sphères où il a été conçu.

« Le collectif permet le dialogue, ça c'est clair. On dialogue avec des personnes avec qui on n'aurait pas forcément eu l'occasion de discuter tu vois. On est autour d'une table, avec une problématique commune, et on cherche à se dépatouiller avec tout ça. Le badge ... le badge il doit bénéficier à tout le monde. Si je suis intéressée par la reconnaissance d'une compétence dans une entreprise, je dois aussi m'assurer que l'entreprise et le salarié s'y retrouvent. Si le salarié s'en fiche qu'on lui reconnaisse cette compétence, il ne va pas se saisir du badge, tu vois ? Si l'entreprise ne voit pas l'intérêt de valoriser une telle compétence, il ne va pas se saisir du badge et en plus le salarié sera déçu par la même occasion. Le collectif ça permet justement ça, de discuter tous ensemble de ce qu'on veut, de ce qu'on aimerait ... et de ce qu'on met derrière le badge aussi. On se synchronise. » - entretien 18, Domaine de la formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

Les différences entre une approche « française » (portée par le concept de reconnaissance ouverte) et une approche « nord-américaine » de l'*open-badge* (davantage perçu comme un outil pédagogique et un microcrédit) pourraient alors expliquer la naissance des collectifs territoriaux de badges numériques ouverts en France. Par ailleurs, les récents mouvements de décentralisation qui ont renforcé le management au niveau local pourraient également avoir un lien avec l'émergence des collectifs territoriaux d'*open-badge* sur le sol français.

6.2.2] La France : un terreau fertile pour les initiatives régionales ?

Porté dans un premier temps par les lois Defferre au début des années 1980, le mouvement de décentralisation français se poursuit encore aujourd'hui à travers la loi « 3DS » par exemple. Les entités locales se voient accorder de nouveaux pouvoirs et de nouvelles compétences qui étaient autrefois détenus par l'Etat. Ainsi, la formation est devenue un outil pour le

développement des territoires tant au niveau économique que social (Simon-Zarca & Vernières, 2007). Les politiques liées à l'emploi et à la formation sont alors de plus en plus ancrées localement (Larceneux, 2007). Prenant part dans un véritable écosystème au niveau local, la coopération entre les acteurs apparaît davantage horizontale (Demoustier & Itçaina, 2022). Ce retour à l'environnement local dans un monde toujours plus mondialisé est ainsi apparu dans les discours des acteurs interrogés dans le cadre de cette thèse :

« C'est permettre de diffuser un outil qui soit intégré aux territoires ou en tout cas qui puisse d'une certaine manière répondre aux besoins du territoire, ou s'entendre avec les besoins du territoire. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Pour l'individu 10, l'*open-badge* doit donc s'articuler autour des besoins des territoires. Il pourrait également être un outil qui permettrait de rendre visible les opportunités sur un territoire donné :

« Et on rend visible les opportunités de territoire, on rend visible les attendus d'une entreprise pour faire un parcours. Ce qui fait qu'on est dans une posture où la personne est amenée à avoir une stratégie, sur la base de cette connaissance du territoire. » - entretien 11, Centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

L'individu pourrait alors prendre connaissance des opportunités, notamment professionnelles, sur son territoire à travers la mise en place d'un écosystème de badges numériques ouverts à un niveau local. Il pourrait alors orienter son projet de formation et/ou professionnel en fonction des opportunités qui s'offrent sur le territoire où il se trouve. Pour les membres qui

composent les collectifs d'*open-badges* en France, l'outil pourrait donc se mettre au service de l'orientation scolaire comme professionnelle à l'échelle locale. Pour les acteurs interrogés, il serait également un vecteur de développement pour les territoires, particulièrement ceux qui seraient en souffrance :

« On s'oriente surtout sur le développement économique et social des territoires en souffrance, avec les pattes dans le gazon. » - entretien 6, Fab-Lab (BRAVO-BFC)

Pour cela, il agirait ainsi au service du développement des territoires en tant que connecteur des différentes parties prenantes qui les composent :

« Le badge est une brique opérationnelle [...] donc forcément connectée aux territoires. Ce qui fait que le badge peut être le langage et le lien finalement, la matérialisation de ces liens entre acteurs, et donc des liens de confiance et de reconnaissance. Donc finalement le badge est une réponse, c'est un peu un « couteau suisse » mais il correspond bien à cette vision [...] et ça, ça s'ancre forcément sur des territoires. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'*open-badges*

L'*open-badge*, dans son approche « française », ne pourrait donc s'éloigner du local selon les acteurs des collectifs. Il servirait ainsi de liant et permettrait de rapprocher les acteurs locaux issus des sphères de l'éducation et de la formation, de la sphère professionnelle, ou encore de la sphère associative. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, les *open-badges* pourraient donc avoir un intérêt pour favoriser aussi bien la proximité géographique (en créant

des opportunités de rencontre et de confrontation entre les différents acteurs) que la proximité organisée (Bel & Berthet, 2009 ; Pecqueur & Zimmermann, 2004).

L'*open-badge* évoqué en tant que connecteur ou en tant que lien revient à de maintes reprises dans le discours des acteurs interrogés.

« Le badge permet de faire des liens entre nous. Il permet de nous connecter, de nous rencontrer ... ou de nous re-rencontrer peut-être. Je pense qu'on a parfois perdu le contact avec certains acteurs avec qui on travaillait par le passé. » – entretien 12, Centre de formation professionnelle (BRAVO BFC)

« En fait, on dit justement que c'est un outil social, alors pourquoi on dit que c'est un outil social ? Parce qu'en fait c'est un connecteur. » - entretien 9, Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Cette idée pourrait se rapprocher de la littérature scientifique qui s'est développée autour du concept d'innovation collective. S'inscrivant dans une perspective écosystémique (Allen, 1983), ce concept fait émerger la notion de réseaux mais aussi de leur mise en mouvement (Suire *et al.*, 2018).

Les théories sur les réseaux (Feldman, 1994 ; Uzzi, 1997) caractérisent le réseau avec des nœuds et des liens qui peuvent les relier. Un nœud peut être une idée, une organisation ou encore un individu ; tandis qu'un lien peut prendre la forme d'une relation contractuelle, d'un échange d'idées ou encore de pratiques. A ce titre, les *open-badges* pourraient alors être considérés comme des liens qui relient les nœuds entre eux. Au sein d'un écosystème territorialisé, les badges numériques ouverts pourraient justement rapprocher les acteurs hétérogènes qui le composent.

Par ailleurs, des questions de structure vont également se rajouter, quelle que soit l'échelle à laquelle se situe le contexte de l'innovation : au niveau des individus et des communautés (Castro Gonçalves, 2015), celui des organisations (Ayerbe & Azzam, 2015), ou celui des écosystèmes territorialisés (Suire & Vicente, 2015). Au niveau territorial, l'espace devient une dimension stratégique (Chabault & Martineau, 2014) et la question de la gouvernance se pose. A cette échelle, « il s'agit de gérer des réseaux multi-niveaux maillant des acteurs hétérogènes [...] et au-delà de la proximité géographique, d'organiser les proximités sociales, cognitives, organisationnelles et institutionnelles. » (Suire *et al.*, 2018). Les collectifs territoriaux d'*open-badges* pourraient donc favoriser, par la diffusion de l'outil, la conception d'un réseau qui maillerait en son sein des acteurs issus d'environnements hétéroclites afin de créer un écosystème territorialisé.

Par ailleurs la vision « française » de l'*open-badge*, qui ressort des entretiens semi-directifs avec les membres des collectifs, pourrait être influencée par les mouvements de décentralisation qui ont pris de l'ampleur dès les années 1980 en France. Les lois adoptées en 1982 marquent un tournant (Mallet, 2006), notamment concernant la décentralisation de l'éducation et de la formation. Depuis, les Conseils régionaux tendent à exercer un rôle de plus en plus important dans la mise en place des politiques de formation, notamment pour la formation professionnelle des jeunes (Casella, 2005). La territorialisation de la formation entend répondre à un double objectif : assurer l'efficacité économique par un meilleur ajustement avec les besoins en formation ; ainsi qu'accroître l'efficacité sociale en garantissant l'accès à tous au service public d'enseignement (Lamanthe & Verdier, 1999). Cette adéquation entre les territoires et la formation se retrouve ainsi dans les discours des acteurs interrogés :

« L'adéquation avec le territoire, la possibilité de définir les compétences en fonction des besoins [...]. Nous ce qu'on veut mettre en face c'est des besoins de territoire [...] et des compétences en face » - entretien 6, Fab Lab (BRAVO-BFC)

« Son ancrage au niveau des territoires ... c'est ce qui est pertinent. Il doit répondre aux besoins du territoire, aux besoins de compétences sur le territoire. Je pense qu'elle est

là ... l'essence du badge c'est ça pour moi. Il doit permettre de connecter des individus avec des besoins. » - entretien 7, Mission locale Bassin d'Emploi Besançon (BRAVO-BFC)

Ainsi, l'*open-badge* serait un outil en mesure de répondre à l'adéquation entre les besoins en compétence sur le territoire et la formation des individus. L'outil serait donc au service d'une logique « adéquationniste », qui a longtemps prévalu en France malgré les critiques dont elle a fait l'objet au fil des années (Tanguy, 1986 ; Jobert *et al.*, 1995 ; Bruyère & Lemistre, 2010). Si cette logique reposait sur une correspondance entre les diplômes et les emplois occupés, la pensée adéquationniste qui se retrouve au sein des collectifs semble dépasser ce cadre *stricto sensu* pour intégrer la compétence dans la relation formation-emploi. La relation compétence-emploi met ainsi en parallèle les capacités d'un individu et les besoins requis dans les emplois (Spenner, 1990). Issue de travaux majoritairement anglo-saxons (Giret, 2015), l'intégration de la compétence à ce titre serait nécessaire à la suite des récentes évolutions du marché du travail. L'augmentation de la mobilité professionnelle est notamment mise en avant et conduirait à s'intéresser aux compétences transférables qui pourraient être mobilisées dans plusieurs emplois (Allen & Van der Velden, 2011). L'individu 8 va notamment dans ce sens :

« On est amené à évoluer aujourd'hui. Plus qu'avant, c'est sûr. On doit être mobile professionnellement car on sait qu'on sera amené à changer d'emploi au cours de notre vie. (...) Il y a donc une nécessité à s'intéresser à des compétences qui peuvent être utiles tout au long de notre vie professionnelle. » - entretien 8, Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Yonne (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, la transformation des emplois liées à l'innovation (Paul & Suleman, 2005) est un autre argument qui permettrait d'expliquer la pertinence de s'intéresser aux compétences

dans la relation formation-emploi. Celui-ci se retrouve également dans le discours des acteurs des collectifs territoriaux consacrés aux *open-badges* :

« *Les compétences évoluent aussi, on ne demande pas la même chose qu'il y a 30 ans. Le recours aux nouvelles technologies a entraîné son lot de nouvelles compétences, c'est une évidence.* » - entretien 16, Centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

Les discours des acteurs des différents collectifs seraient donc en accord avec la pensée adéquationniste d'une relation formation-emploi sous le prisme des compétences. Cependant, outre la notion de compétence, ils intègrent également celle du territoire puisque les *open-badges* doivent permettre, selon eux, de répondre aux besoins du bassin local. Cette idée rejoindrait les travaux qui ont été consacrés ces dernières années au triptyque emploi – formation – territoire (Bel, 2007, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009). Bel (2009) montre notamment qu'il serait essentiel d'élargir l'analyse de la relation formation – emploi aux différents modes d'acquisition des savoirs, au rôle des mobilités ou encore aux ressources des territoires. L'émergence des collectifs territoriaux d'*open-badges* pourrait donc survenir avec le retour au premier plan des acteurs locaux dans l'ajustement des politiques publiques aux contextes locaux (Lecoutre, 2007). En effet, le système de formation « doit tisser des liens et développer des relations avec le milieu économique local : formations d'initiative locale, apprentissage, stages en entreprises, etc. » (Larceneux, 2007). De cette façon, pour les acteurs des collectifs, l'*open-badge* pourrait notamment agir en tant que connecteur entre le monde professionnel et celui de l'enseignement et de la formation.

C'est pourquoi le concept de reconnaissance ouverte, qui prime particulièrement en France, ainsi que les vestiges d'un adéquationnisme national qui se retrouverait aujourd'hui à une échelle plus locale, pourraient expliquer cet ancrage territorial « à la française ». La suite de ce chapitre permettra donc de s'attarder plus longuement sur les représentations de l'outil que

partagent les membres des collectifs mais aussi de développer les limites qui émergent de leurs discours. Il sera également intéressant de se questionner sur l'apport de ce nouvel outil digital dans la reconfiguration des rapports aux savoirs et aux espaces.

6.3] Les représentations de l'*open-badge* dans les collectifs

L'*open-badge*, dans sa version défendue en France, semble présenter plusieurs avantages selon les acteurs qui composent les collectifs territoriaux de badges numériques ouverts. Si la littérature scientifique Nord-Américaine semble davantage mettre l'accent sur les bénéfices au niveau pédagogique (Abramovich *et al.*, 2013 ; Ahn *et al.*, 2014 ; Elliott *et al.*, 2014 ; Fanfarelli *et al.*, 2015 ; Hakulinen *et al.*, 2015 ; Kwon *et al.*, 2015 ; O'Byrne *et al.*, 2015 ; Ding *et al.*, 2018 ; Kyewski & Krämer, 2018 ; Besser & Newby, 2019 ; Dichev *et al.*, 2020), les acteurs des collectifs français soulignent d'autres avantages potentiels. Ils mettent notamment en avant la capacité de l'outil à ouvrir la reconnaissance pour tous et dans tous les contextes d'apprentissage (West & Randall, 2016). Selon les acteurs qui composent les collectifs, l'*open-badge* permettrait ainsi de mieux reconnaître et valoriser les compétences non-académiques (Gibson *et al.*, 2015). Par ailleurs, selon eux, l'outil pourrait être également intéressant pour redonner confiance à des individus qui seraient éloignés de l'école ou de l'emploi. Il pourrait aussi être considéré comme une marque d'employabilité qui agirait finalement en tant que « signal » (Spence, 1974) sur le marché du travail. Enfin, à l'instar d'un portfolio numérique (Paquet & Karsenti, 2020), la possibilité de l'outil à s'enrichir au fil du parcours et des expériences de son détenteur est appréciée par les acteurs interrogés.

Cependant, les acteurs des collectifs territoriaux d'*open-badges* mettent également en avant certaines limites de l'outil. Parmi elles, la méconnaissance de l'outil, notamment auprès des employeurs. La reconnaissance sociale de l'*open-badge* est quasiment nulle sur le marché du travail. Il est ainsi compliqué de le considérer comme une marque d'employabilité aujourd'hui. Par ailleurs, si le concept de reconnaissance ouverte est défendu au sein des collectifs, il ne semble pas trouver un écho favorable en dehors de ces derniers. La reconnaissance, qui est désirée horizontale, peine à s'ouvrir à tous et pour tous. Enfin, la fracture numérique pourrait jouer un rôle dans la diffusion à plus grande échelle des badges numériques ouverts. Celle-ci

pourrait ainsi exclure une frange de la population, questionnant ainsi le caractère équitable de l'outil.

6.3.1] Les avantages prétendus de l'outil

La première partie de ce chapitre a permis de montrer que les acteurs qui composent les collectifs territoriaux français semblent davantage mettre en place l'outil dans une démarche de reconnaissance. Le paradigme de la reconnaissance ouverte semble avoir conquis les différents collectifs qui tentent de mettre en place des écosystèmes de badges numériques ouverts au sein des territoires. Ils veulent ainsi ouvrir la reconnaissance à l'ensemble des individus afin de se rapprocher d'une reconnaissance davantage horizontale. C'est pourquoi, sur la base des travaux de Ravet (2017), les collectifs territoriaux d'*open-badges* souhaiteraient favoriser les projets qui se situeraient dans le quadrant supérieur droit (voir figure 14).

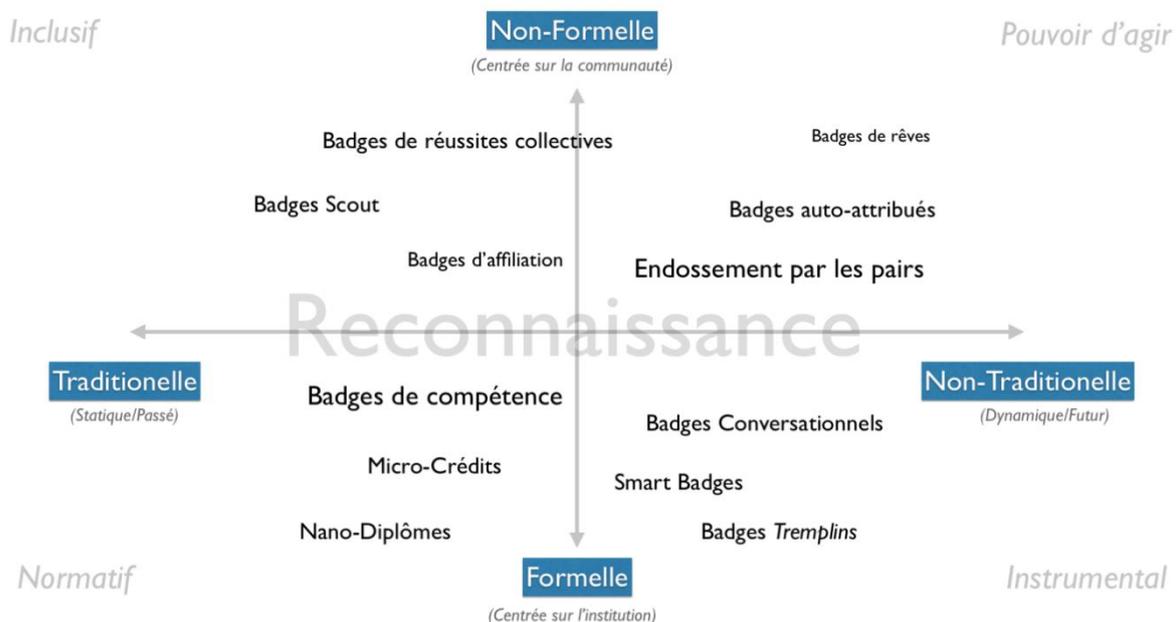


Figure 14 : Le plan de la reconnaissance (Ravet, 2017)

Ainsi, le désir des collectifs territoriaux serait de se rapprocher d'une reconnaissance dynamique centrée sur la communauté :

« Ça serait plus intéressant de reconnaître, avec de la reconnaissance par les pairs, que par une reconnaissance plus formelle. » - entretien 11, Centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

« Il y a aussi surtout cette possibilité d'inclure les pairs dans les processus d'évaluation des pairs qui est intéressant. Le badge pourrait justement soutenir ces initiatives d'auto-évaluation et d'évaluations entre étudiants qui se mettent de plus en plus en place chez nous » - entretien 19, Domaine de l'enseignement supérieur (Badgeons la Normandie)

Cela rejoindrait l'idée que l'individu serait un agent de la reconnaissance et non pas l'objet de la reconnaissance (Ravet, 2017). Ainsi, pour les acteurs des collectifs territoriaux, l'*open-badge* serait un outil intéressant afin de mettre en place des projets qui ambitionneraient à ouvrir la reconnaissance. Par ailleurs, le souhait de rendre la reconnaissance davantage horizontale revient tout au long des discours des acteurs interrogés :

« Et c'est surtout que c'est un énorme changement de paradigme (...) mais on se rend compte qu'on a une verticalité de la reconnaissance depuis qu'on est tout petit, on n'a jamais appris à se reconnaître les uns des autres, c'est toujours une institution ou un parent, ou ... enfin l'institution via par exemple les profs, ça vient toujours d'en haut. Donc faut déjà tout déconstruire ça si on veut vraiment faire de la reconnaissance ouverte de façon très horizontale, donc par conséquent tout ça, ça prend du temps parce que c'est culturellement complètement opposé de tout ce qu'on fait depuis qu'on

est né, voire plus. » - entretien 9, Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

« Les ambitions qu'on lui demande c'est vraiment d'être dans un processus exploratoire de la reconnaissance ouverte, quelque chose qui change un petit peu les paradigmes, qui change les verticalités des relations entre les gens dans la reconnaissance technique de quelque chose. » - entretien 14, Ligue de l'Enseignement et animateur d'un collectif d'open-badges

L'individu 14, dans un discours presque militantiste, va même plus loin dans son raisonnement :

« Je pense que c'est toujours intéressant de placer un outil plein d'espérances et de changements sociaux, sur la question de la reconnaissance, c'est quand même un changement du rapport dominant - dominé, oppresseurs - oppressés, c'est quand même ça la reconnaissance. C'est une horizontalité visant à briser une certaine verticalité. » - entretien 14, Ligue de l'Enseignement et animateur d'un collectif d'open-badges

L'*open-badge* pourrait donc être une opportunité pour renverser le système classique de la reconnaissance qui apparaît inégalitaire aux yeux des acteurs qui composent les collectifs. Comme cela a été mis en avant dans la première section, la reconnaissance par les badges numériques ouverts peut concerner aussi bien des attitudes, des réalisations ou encore des réalisations individuelles comme collectives (Dyjur & Lindstrom, 2017 ; Liyanagunawardena *et al.*, 2017). Cependant, c'est la reconnaissance des compétences qui revient le plus

régulièrement dans les discours des individus interrogés. Plus précisément, la reconnaissance de celles qui peuvent s'acquérir en dehors des milieux académiques :

« L'idée était de valoriser les compétences des apprentis. Les compétences acquises au sein des entreprises, ça part du constat que ... qu'il y avait un diplôme à l'issue de leur formation mais que tous les acquis en entreprise, tout ce dont les entreprises ont besoin à côté, bah ce n'était pas valorisé en dehors du ... du diplôme. Ou du livret de stage ... mais en fait le livret de stage, quand on postule pour une autre entreprise, bah on ne présente pas son livret de stage, ça marche pas comme ça. Donc l'idée c'était de trouver un outil qui permet de mettre en avant tout ce qui a été acquis dans le monde de l'entreprise et qui n'ai pas mis en avant dans le monde de l'école, avec zéro restriction. Il y avait des compétences à mettre en lumière et qui n'étaient pas compris dans les certificats, dans les diplômes, ... » - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

Pour les établissements d'enseignement et de formation, les *open-badges* pourraient donc mettre à la lumière du jour les compétences ou les apprentissages que leurs apprenants développeraient lors de stages ou de périodes d'alternance dans les entreprises par exemple. En parallèle, ils pourraient également valoriser plus finement les expériences extracurriculaires (West & Randall, 2016) :

« Ouais, une reconnaissance, vraiment je le redis, ce qui nous intéresse fortement c'est le fait que ça sera un outil d'apprentissage tout au long de la vie et qui permet de reconnaître ce qui est fait dans le milieu universitaire, mais pas que ! On peut aussi s'intéresser à tout ce qu'il se passe en dehors de l'université, notamment pour

l'engagement associatif, c'est super intéressant ! [L'open-badge] peut permettre de mettre en place des dispositifs de reconnaissance tout au long du parcours de l'apprenant. Ça c'est l'une des finalités pour nous. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Il convient de rappeler que la loi du 27 janvier 2017 a inscrit dans le cadre législatif l'obligation de reconnaître l'engagement étudiant pour les établissements de l'enseignement supérieur. Ainsi, les *open-badges* pourraient renforcer l'arsenal d'outils dont ils disposent (supplément au diplôme, unité d'enseignement transversal, ...) pour répondre à ces nouveaux défis. L'*open-badge* représenterait donc une opportunité pour l'enseignement supérieur afin de valoriser davantage les compétences et acquis développés par les individus dans le cadre informel (Gibson *et al.*, 2015).

Pour les acteurs des collectifs territoriaux interrogés, l'*open-badge* est donc avant tout un objet qui permet de reconnaître les compétences qui sont acquises dans les milieux formels comme informels. Celles-ci peuvent ainsi relever de la technique :

« Et ben le badge c'est ça aussi, ça veut dire qu'en fait c'est l'avenir de la valorisation des compétences. Aujourd'hui sur un CV vous avez "sait câbler une armoire électrique" ... Wow génial ... mais si on avait un badge « câbleur électrique » avec derrière la description de ce qui consiste à câbler, et ce qui atteste que j'ai bien fait, et que quelqu'un a validé ces compétences-là, c'est quand même autre chose. » - entretien 7, mission locale Bassin d'Emploi Besançon (BRAVO-BFC)

Les métadonnées qui se trouvent derrière les *open-badges* pourraient donc apporter de la crédibilité à certaines compétences techniques qui apparaissent sur les CV sans être illustrées.

Ils agiraient alors comme des preuves de compétence. Par ailleurs, l'*open-badge* pourrait aussi permettre la valorisation de compétences techniques qui seraient en pleine émergence :

« Bah très souvent et puis même dans nos compétences techniques, des choses qui sont de l'ordre qui sont émergentes, dans l'animation par exemple, on peut rechercher des gens qui savent animer Twitch par exemple, bah il y a aucun diplôme aujourd'hui qui reconnaît la capacité à utiliser des jeux en ligne pour travailler avec des publics comme les enfants par exemple. Ce qui est logique, ça bouge tout le temps, ça va très très vite et les diplômes sont mis à jour tous les 3-4 ans, et ça ne va pas assez vite. » - Entretien 11, centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

L'approche par compétences, en pleine essor dans toutes les couches de la société (Rey, 2014), semble alors exercer également une influence sur la mise en place des projets de badges numériques ouverts. Par ailleurs, cela rejoindrait également l'idée d'un passage de flambeau entre le modèle de la qualification et le modèle de la compétence (Monchatre, 2018). La fragilisation de la relation salariale qui découlerait d'un modèle basé sur la compétence (Monchatre, 2010) ne semble pourtant pas être pris en considération par les acteurs interrogés dans le cadre de ce travail, bien au contraire :

*« Ce qui est bien avec les open-badges c'est son côté « responsabilisation » de chacun. Ils permettent aux personnes de prendre leur parcours à « bras le corps » je pense. L'open-badge pour moi ... *pause* il permet de responsabiliser chacun sur la construction de son parcours car on peut piocher un peu partout ce qui nous intéresse. En fonction de nos envies, en fonction de nos besoins aussi. »* - entretien 16, centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

La montée en compétences, autrefois assurée collectivement, serait désormais supportée individuellement. Un modèle basé sur la compétence pourrait donc aller dans le sens des critiques qui lui sont adressées (Monchatre, 2018 ; Vinokur, 2013), notamment sur la nouvelle contrainte qui consisterait à chacun de faire ses preuves pour justifier de son employabilité tout au long de la vie. Toutefois, si l'*open-badge* semble être au service du paradigme de la compétence, il pourrait également représenter une opportunité pour les individus de reprendre la main sur le sujet de la compétence :

« Je discute avec les syndicats pour leur montrer en quoi la reconnaissance non formelle et l'outil badge numérique va leur permettre de reprendre le pouvoir sur la notion de compétence. Quand même, ils se sont fait arnaquer, quand on est passé de la qualification à la compétence. Il y en a ... ils n'ont toujours pas lâché, ils me ressortent "bah je préfère la notion de qualification". Donc moi je leur réponds : « bah là vous avez perdu clairement, la qualification c'est fini, c'est mort. Maintenant c'est la notion de compétence avec tous les désagréments que vous avez pu avoir, vous avez complètement perdu la main, là c'est l'occasion de reprendre la main sur la notion de compétence ». Et du coup sur la reconnaissance dans l'entreprise, et du coup sur la notion de travail réel et pas de travail prescrit. » - entretien 11, centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

Ainsi, pour l'individu 11, le badge numérique ouvert pourrait justement permettre aux salariés de peser dans les discussions autour des compétences. L'*open-badge* pourrait rendre visible certaines compétences ou activités que réalisent les salariés en entreprise et qui ne sont pas nécessairement valorisées. L'outil pourrait alors se matérialiser comme un argument pour les entretiens professionnels par exemple :

« Au-delà d'une portée plus « symbolique », je pense que le badge pourrait jouer en faveur des individus face aux employeurs. Dans le cadre de négociations salariales imaginons, le salarié peut mettre sur la table ce qu'il réalisé dans l'entreprise. Toutes ces petites tâches qui ne sont pas rémunérées mais qui pourtant sont réalisées par les gens quoi. Alors j'entends que la valorisation « symbolique » par le badge peut suffire mais quand même ... je pense qu'il ne faut pas oublier qu'il peut jouer sur le rapport de rapport salarié – employeur aussi. Et ça, et ça c'est intéressant tu vois. » - entretien 18, domaine de la formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

L'*open-badge* pourrait donc être favorable aux salariés selon certains acteurs du collectif. Il permettrait de rendre visible le travail réellement réalisé, et non plus seulement le travail prescrit. Ainsi, le salarié pourrait rendre plus légitime ses demandes de revalorisation salariale ou encore d'évolution professionnelle. Finalement, selon les acteurs des collectifs territoriaux, l'*open-badge* pourrait réellement bénéficier aux individus dans un contexte où la compétence primerait désormais sur la qualification (Monchatre, 2018). Dans ce paradigme où les employeurs semblent être davantage favorisés que les salariés (Hirtt, 2009), ces derniers pourraient se saisir des badges numériques ouverts pour peser davantage dans les débats en rendant visible l'invisible. Une vision notamment partagée par l'individu 12 ou encore 15 :

« Donc les avantages c'est le développement de la reconnaissance de ces 80% de compétences invisibles. » - entretien 12, centre de formation professionnelle (BRAVO BFC)

*« Il y a cette dimension assez intéressante de rendre visible l'invisible. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'*open-badges**

Par ailleurs, les « compétences invisibles » qui reviennent au fil des entretiens font référence aux compétences dites non-académiques (Heckman & Kautz, 2012). Pour les acteurs des collectifs interrogés, l'un des avantages principaux de la mise en place de badges numériques ouverts est donc la valorisation de ces compétences qui semblent avoir un lien avec la réussite scolaire (Almlund *et al.*, 2011) et professionnelle (Deming, 2017). Par ailleurs, certains individus des collectifs pointent du doigt le déficit de reconnaissance de ces compétences non-académiques dans l'enseignement. Celles-ci passeraient alors « sous le radar » (entretien 19, domaine de l'enseignement supérieur) des diplômes traditionnels (Gibson *et al.*, 2015 ; Wilson *et al.*, 2016). Le badge numérique ouvert pourrait donc être l'une des pistes envisagées par les établissements de l'enseignement supérieur afin de valoriser ces compétences en plein essor (Bailly & Lené, 2015). Ainsi, l'une des craintes autour de l'*open-badge* pourrait être la remise en question des diplômes. Pourtant, les individus interrogés sont plutôt de l'avis que l'outil pourrait justement compléter les diplômes :

*« C'est un objet de reconnaissance, le diplôme c'est un autre objet de reconnaissance. Cela va venir en complément. Un petit mot laissé sur la table de son collègue "merci", c'est un autre objet de reconnaissance, une poignée de main c'est un objet de reconnaissance. Et après ça n'a pas la même valeur, et je ne pense pas qu'il faille se dire il y a un objet qui va tout prendre en compte et qui va être le graal et qui va permettre de résoudre tout, d'une part, et d'autre part je pense qu'il y a la place pour l'*open-badge*. Dans cet écosystème de la reconnaissance, l'*open-badge* a complètement sa place. »* - entretien 3, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

« Bien sûr, oui bien sûr, qui vient en complémentarité. C'est ça, et aussi reconnaître des choses qui ne sont pas reconnues pas les diplômes, savoir-être, les compétences issues d'expériences domestiques, etc. » - entretien 11, centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

Si les acteurs s'accordent sur le fait que les *open-badges* ne remplaceront pas les diplômes, ils pourraient toutefois représenter une opportunité pour les individus qui ne passent justement pas par le circuit traditionnel de certification. Une pensée qui est partagée notamment par les individus interrogés qui exercent dans des fab-labs :

« Alors que ça peut être vraiment un très bon moyen de faire passer un, par-dessus la barrière, des gens qui n'ont pas le cursus classique, qui ne passent pas par l'apprentissage traditionnel ... et qui ont des compétences incroyables, on en a sur le territoire, des gens qui savent faire des tas et des tas de choses mais qui n'ont pas de diplôme, et qui n'en auront jamais, ça c'est clair. C'est casser un peu le silo classique de "il faut passer par-ci par-là et si tu ne fais pas, ça t'es rien quoi", non c'est pas vrai. » - entretien 6, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Ainsi, selon les acteurs des collectifs, les individus pourraient alors se saisir des badges numériques ouverts pour ajouter de la valeur à leur CV afin de se différencier sur le marché du travail. Et ce même en l'absence de diplôme :

« Mais l'open-badge c'est aussi une manière d'avoir un CV plus fourni et plus vrai je pense que certains diplômes. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, d'autres membres du collectif apparaissent également particulièrement critiques vis-à-vis du modèle traditionnel de la certification :

« L'enseignement ce n'est pas de la reconnaissance, c'est un savoir, c'est dispensé un savoir, la reconnaissance c'est un processus qui est inversé. C'est pour ça que l'université a toujours échoué dans la VAE. On demandait aux gens de valider des acquis, des savoirs qui ont été acquis en dehors de l'amphi. Mais un prof il ne sait pas faire ça. Un prof c'est un enseignant, ce n'est pas un accompagnateur de la reconnaissance. Donc c'est normal que ça foute le bordel. Je pense qu'aujourd'hui il existe des impasses dans ces milieux les plus statiques et les plus rétrogrades. Tous les PIA que je vois, tu sais c'est à coup de millions qui sont ... et puis parce qu'il faut des millions, y a pas à juger là-dessus, c'est des projets chers et qui durent longtemps, parfois 10 ans. Ils essaient de décroiser ces questions un peu statiques de l'enseignement, un diplôme ça s'acquiert du mois de septembre au mois de juin. Dans une société complètement éclatée, mobile, où il y a des trajets migratoires, de parcours professionnels, d'apprentissages extérieurs, de la place d'internet qui permet aussi un auto-apprentissage et un recentrage, que le badge fasse peur, bah ouais, mais ce n'est pas notre faute, c'est la leur. Ils sont dans une impasse. » - entretien 14, Ligue de l'Enseignement et animateur d'un collectif d'open-badges

L'individu 14 est virulent vis-à-vis du modèle classique. Il apparaît à ses yeux comme statique et rétrograde, à contrepied donc de la société actuelle où le paysage socioéconomique mondial s'est profondément transformé lors de ces dernières décennies notamment sous l'impulsion de la mondialisation ou encore de la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication (Chauvigné & Coulé, 2010). Il dénonce et prédit ainsi l'échec programmé, selon lui, de l'enseignement classique à reconnaître certaines compétences qui seraient développées en dehors de la salle de classe.

Si quelques membres des collectifs doutent de la capacité de l'enseignement traditionnel à s'emparer du sujet des *open-badges* dans un contexte de valorisation des compétences qui s'acquièrent en dehors du processus formel, d'autres évoquent également la menace qui peut être perçue par les établissements traditionnels de l'enseignement. Ainsi, certains acteurs du

collectif évoquent parfois une « levée de boucliers » (entretien 10, ingénieur pédagogique UBC, BRAVO-BFC) dans l'enseignement supérieur :

« C'est vrai que l'open-badge fait peur, la reconnaissance ouverte elle fait peur, on le voit notamment dans les universités aussi hein, avec souvent les vice-présidents qui mettent le holà quand ça va trop loin » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Tandis que d'autres regrettent la perception d'une nouvelle menace au sein de l'éducation nationale :

« Parce que clairement l'éducation nationale, comme les certificateurs, défend la reconnaissance formelle, c'est normal. Leurs valeurs à eux, c'est la valeur du diplôme qui tient à sa légitimité et que le fait que les diplômes soient identifiés partout en France. C'est ça qui les fonde, ce sont des valeurs, des principes d'action qui peuvent être complémentaires, mais ils y voient une menace en fait, c'est dommage. » - entretien 11, centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

Les acteurs des collectifs expliquent cette « levée de boucliers » par la crainte d'une perte de pouvoir des établissements de l'enseignement supérieur sur le sujet de la certification :

« Ils ont tout à perdre c'est clair. Ils ont aucun intérêt à ouvrir le champ de la certification, c'est leur gagne-pain, ils doivent avoir un diplôme puissant sinon... » - entretien 16, centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

Tandis qu'au sein de l'éducation nationale, la méfiance vis-à-vis de l'outil s'expliquerait davantage par une culture qui serait incompatible avec celle de la reconnaissance ouverte :

« Donc forcément c'est lié à la culture de l'éducation nationale qui n'est pas forcément adaptée pour un outil de reconnaissance ouverte. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'open-badges

Pour d'autres elle serait également liée, en partie, à l'échec d'un projet d'open-badges qui a vu le jour en 2020 dans les académies de Montpellier et Poitiers afin de valoriser les compétences des enseignants acquises lors du premier confinement :

« C'était un gros échec. Le problème c'est qu'il leur a manqué le pilier principal qui est la confiance. C'est-à-dire qu'on a beau avoir un ministre qui prône l'école de la confiance, c'est l'école tout court. Il y a zéro confiance, dans cette institution. (...). Il y a clairement une grosse défiance, c'est-à-dire qu'il y a un décalage énorme entre l'institution et le terrain, et du coup le timing n'était vraiment pas le bon quoi. Cela partait d'une bonne intention mais malheureusement tout le monde était épuisé, baladé, parce qu'en fait très clairement, premier confinement personne n'était prêt, puis il y avait le discours de « on est tous prêt », mais sur le terrain c'était le chaos quoi.

(...). Mais bon après pour le moment l'open-badge est vu chez les enseignants soit comme un bon point, soit comme un outil de flicage aussi » Anonymat souhaité sur ce passage

Le constat de cet échec semble en adéquation avec l'analyse des facteurs de réussite de projets d'*open-badges* qui ont été mis en avant par les membres du collectif interrogés. En effet, selon eux, l'un des premiers vecteurs de réussite serait la confiance entre les acteurs qui seraient parties prenantes dans un projet de badges numériques ouverts (Ravet, 2017).

« Sans confiance, les projets de badges sont voués à se casser la gueule. C'est le pilier justement. » - entretien 6, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Si la confiance semble être l'un des piliers pour favoriser la réussite des projets d'*open-badges*, celle-ci revient également lorsqu'il est question des avantages à mettre en place un tel écosystème de reconnaissance :

« Alors moi je vois vraiment la première utilité, c'est la valorisation, la reconnaissance des compétences implicites, cachées, et nous on va cibler vraiment ces publics qui ont un sentiment d'efficacité personnel en berne. Exemple concret, on accueille beaucoup de femmes seules avec enfants : « et bah qu'est-ce que vous avez dans votre vie ? » « bah j'ai rien fait j'ai élevé mes gosses ». Ben élever les gosses ça nécessite quand même pas mal de compétences, et ça c'est pas valorisé, c'est pas reconnu. En fait c'est un circuit complémentaire, qui remplace pas le circuit traditionnel de certification hein.

Je veux pas aller ... au-delà de ça il faut garder ce circuit-là. Mais c'est vraiment quelque chose qui manque et qui permet vraiment aux personnes de développer des estime d'eux-mêmes ... et en développant une estime d'eux même, ils pourront ensuite accomplir de belles choses. Je trouve que c'est vraiment un outil de transformation de société. » - entretien 12, Centre de formation professionnelle (BRAVO BFC)

L'*open-badge* aurait donc également la faculté de redonner confiance à des individus qui en seraient justement en déficit. L'outil permettrait donc de mettre en avant des compétences implicites (Gamrat et al., 2014) qui n'apparaissent pas sur les CV traditionnels d'individus qui pourraient être éloignés de l'école ou encore de l'emploi :

« Et je vois aussi dans le lien avec les jeunes, les jeunes en insertion, il y a pas mal de choses à faire avec des gamins qui justement eux ont un vrai souci avec le scolaire, il y a des ponts qui peuvent se faire. C'est déjà fait ailleurs hein, j'ai suivi un peu l'actu des open-badges dans d'autres structures, où ils s'en servent dans les missions locales pour valoriser l'action des jeunes et leur donner confiance. La confiance en soi c'est aussi bien pour un jeune que pour un vieux on va dire, c'est vachement important de se dire "tiens j'ai réussi à faire ça" et je suis reconnu. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

« La prise de conscience déjà quand même, avant de valoriser les compétences, c'est faire prendre conscience aux personnes qu'ils en ont, parler de cette notion de compétence avec eux, ça permet en fait de pas mal ... c'est une excuse pour pas mal de choses. Pour repérer, pour apprendre, enfin voilà. Pour parler, déjà rien que de la notion de compétence, qu'est-ce qu'une compétence, comment je peux en parler avec les personnes ... et ensuite c'est « et vous ? Quels sont vos points forts ? Sur quoi vous

voulez travailler ? Sur quoi vous voulez accentuer un petit peu ? Sur quoi vous voulez progresser ? Qu'est-ce que vous aimeriez faire ? ». Ça permet déjà de parler de leur propre compétence. » - entretien 1, entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)

Le badge numérique ouvert pourrait donc être une opportunité pour faire prendre conscience aux individus les plus éloignés qu'ils disposent pourtant de compétences. Il lutterait ainsi contre l'isolement :

« Bah l'intérêt est de, d'avoir une manière de ... je vais dire un mot que j'aime pas, mais de valider, mais surtout de permettre la reconnaissance de compétences, sans passer forcément par des phases d'examen ou autre. Ce qui correspond finalement assez bien au public de l'exclusion numérique qui est plutôt en crainte de tout ce qui va être valider des compétences. Et donc c'est une manière de les ramener un peu sur le terrain de ... je sais faire des choses, il n'y a pas que moi qui le dit, on me le confirme et on me le prouve, et j'ai pas besoin d'examen pour ça. Et à la fin progressivement bah si je m'aperçois que je sais faire plein de choses sur le numérique, je suis peut-être pas si exclu que ça. » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques (BRAVO-BFC)

Cet outil de remise, ou du moins de renforcement, en confiance serait également pertinent pour des publics qui ne seraient pas spécifiquement éloignés de l'emploi ou de la formation. C'est notamment l'opinion de l'individu 10 à propos des étudiants de l'enseignement supérieur :

« Et puis derrière nous le gros avantage qu'on n'y trouve c'est de développer la réflexivité des étudiants et développer la capacité d'avoir une réflexion sur ses apprentissages, sur les compétences développées, sur ses expériences. Et pouvoir les transposer en compétences, en attitudes, en talent. C'est prendre conscience pour prendre confiance. Et là on est réellement là-dedans, pour nous c'est vraiment l'enjeu. En tout cas, développer cette capacité à parler, à expliciter son expérience, là pour le coup, pour nous c'est déjà un objectif atteint. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, la grande majorité des acteurs interrogés fait un lien entre l'*open-badge* et l'employabilité. Ainsi, pour les membres des collectifs interrogés, le badge numérique ouvert pourrait être considéré comme un « signal » (Spence, 1974). Les individus pourraient investir dans les *open-badges* pour signaler leurs capacités productives auprès des employeurs. Si le diplôme est considéré comme le principal signal sur un marché du travail concurrentiel, sa valeur est de plus en plus mise à mal aujourd'hui sous l'effet de l'inflation scolaire (Duru-Bellat, 2006). Plus le niveau moyen de formation s'élève, moins le diplôme garantit un accès direct à un emploi qualifié (Lené, 2005). Pour se différencier sur le marché du travail, les individus pourraient alors se saisir des *open-badges* pour se signaler auprès des employeurs :

« Il y a une passerelle avec l'emploi. C'est tout un système, je suis pas un spécialiste non plus mais je pense qu'il y a un lien vers l'emploi, donc valoriser des compétences et les transformer en concret pour une entreprise, ou monter sa propre activité d'ailleurs. » - entretien 5, Fab-Lab (BRAVO-BFC)

L'outil permettrait alors de révéler certaines compétences aux yeux des employeurs. Il a été montré en amont que c'était notamment le cas pour les compétences transversales :

« C'est plus facile de reconnaître les compétences transversales, d'être conscient qu'on a des compétences transversales et que du coup ce qu'on est capable de faire sur un secteur d'activité, on est capable de le faire sur un autre parce que finalement c'est assez proche. Il y a donc forcément cette notion d'employabilité derrière le badge ... parce qu'il permet de valoriser ces nouvelles compétences qui sont très recherchées dans le monde pro. » - entretien 7, mission locale Bassin d'Emploi Besançon (BRAVO-BFC)

Enfin, pour les acteurs des collectifs interrogés, l'outil est également intéressant car il est propre à l'individu. Au contraire du diplôme qui lui est figé dans le temps, l'*open-badge* est quant à lui amené à s'enrichir au fil du temps sous la responsabilité de son détenteur :

« Ce qui va rendre moins « gadget » le badge, c'est justement de l'enrichir, de le documenter et de le faire vivre. Et de le partager sur un profil, sur un cv, ou un réseau social. Donc il y a aussi cette responsabilité du bénéficiaire qui est importante. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'*open-badges*

L'*open-badge* peut notamment s'enrichir grâce la possibilité pour son détenteur d'ajouter des éléments au sein de son badge numérique ouvert ou même d'obtenir des endossements :

*« C'est pareil c'est sur son usage, plus il sera simple à utiliser et enrichir, il y a une dimension du badge qui me fascine vraiment, et c'est vraiment un point de rupture avec le système conventionnel, avec les diplômes et certificats, tu vois si tu me donne un badge « je sais faire un visio avec mon téléphone » *rire* bah je peux continuer de le faire vivre, en le documentant. C'est là que tu rapproches le côté portfolio numérique. Et ça moi je trouve que c'est énorme, ça et puis l'endossement quoi. Pour moi c'est les deux trucs qui sont, c'est de faire vivre son badge quoi. Tu vois j'ai mis mes diplômes dans des badges, si je l'avais fait depuis le début, que j'aurais continué à documenter ce badge que j'ai moi-même créé, que j'ai demandé des endossements au fur et à mesure ... voilà tu colles deux trois badges sur ton cv et c'est réglé. Et ouais tu vois la valeur, c'est vraiment d'enrichir, c'est un point de rupture avec ... il y a aucun autre outil qui le fait pour le moment. Un diplôme, une licence, tu peux pas l'enrichir quoi. A part écrire sur le CV, après ma licence j'ai fait ça ... mais il y a aucune ... donc c'est ça, c'est la documentation que je trouve ... top. Documentation qui va avec l'endossement. » - entretien 13, Délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d'open-badges*

Ce parallèle avec le portfolio numérique est également présent dans d'autres discours :

« Et surtout l'open-badge utilisé avec une démarche portfolio est très importante. Donc on la co-construit avec les étudiants parce qu'ils ont eu même un atelier de remontée des compétences développées ou qu'ils pensent être importantes dans le cadre des fonctions de tutorat. Un travail ensemble pour trouver les compétences transversales qui se trouvaient dans ces différentes expériences et puis ensemble construire un badge qui leur parle, qui parle à l'établissement, et qui pour eux pourrait servir à ... sur le long terme, tout au long de leur apprentissage, dans différentes expériences de tutorat, qui pourrait continuer à vivre. Et à être rempli, à continuer à illustrer via différentes expériences (...) Du coup si on parle de ce badge de tuteur, pour moi, je suis persuadé

qu'il peut continuer à vivre quand je suis professionnel parce que, ça, c'est des compétences qui sont beaucoup recherchées dans certaines entreprises qui travaillent sur l'intergénérationnel, où il y a des dispositifs d'accueil, des nouveaux arrivants via des anciens. – entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Le portfolio a notamment été développé au sein de l'enseignement supérieur pour encourager la réflexivité et la responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de son apprentissage (Berthiaume & Daele, 2010). Il n'est donc pas surprenant que le parallèle soit fait avec l'*open-badge* puisque ce dernier poursuit les mêmes ambitions. Les métadonnées au sein des badges numériques ouverts se rapprochent ainsi des traces que l'étudiant décide d'inclure dans son portfolio afin de constituer des preuves d'apprentissages (Tardiff, 2006). Cependant, pour les acteurs des collectifs interrogés, l'*open-badge* se différencie du portfolio numérique classique sur un point essentiel :

« L'aspect portfolio, mais vraiment individuel. Par exemple, ça, c'est très intéressant aussi, le fait que la reconnaissance soit vraiment liée l'individu, que l'open-badge appartienne vraiment au bénéficiaire. Ça, ça permet aussi de simplifier les choses, et puis d'apporter quelque part une, je sais pas comment dire, une ... le fait que ce soit pas institutionnel aussi ça permet aussi de se l'approprier plus facilement, c'est mon objet, c'est mon open-badge, et j'en fait ce que je veux. Contrairement à une plateforme de portfolio où on sait derrière que c'est une grosse institution qui le maîtrise, et le portfolio il met un peu plus de temps d'appropriation au bénéficiaire parce qu'il est plutôt issu d'une institution, et il faut s'adapter à l'outil institutionnel. Et il a été conçu pour l'institution, et non pour le bénéficiaire. Alors que j'ai l'impression que l'open-badge peut être bien plus conçu pour le bénéficiaire que pour l'institution. Même s'il y a des projets open-badges, on le voit dans le monde universitaire, où parfois il faut rappeler aux universités que l'outil doit être au bénéfice du bénéficiaire et pas qu'à l'institution

qui le met en œuvre. » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

L'*open-badge*, en tant que portfolio numérique, serait donc davantage au service de son détenteur qu'un portfolio numérique classique qui serait quant à lui rattaché à une institution. Par ailleurs, la littérature scientifique propre au portfolio dans l'enseignement supérieur a notamment montré que celui-ci ne peut pas être efficace si les étudiants ne s'approprient pas l'outil et sa logique (Driessen *et al.*, 2005). Les compétences développées au sein des portfolios doivent être également en lien avec celles que valorisent l'étudiant dans son présent et/ou sur celles qu'il estime essentielles dans l'exercice de son métier à l'avenir (Gauthier, 2009). L'*open-badge* présenterait ainsi l'avantage de ne pas être rattaché à une institution en particulier, ce qui faciliterait alors son appropriation présente mais aussi future selon les acteurs des collectifs interrogés :

« Par contre le portfolio il est souvent plus compliqué et lié à une institution. Donc toi, tu es certainement dans une université, on va peut-être te proposer un portfolio, tu vas utiliser parce que tu es étudiant, on va te dire dans des cours « mettez ça dans vos portfolios », tu le feras, et peut être aussi parce que c'est noté. Et le jour où tu pars, comme c'était un outil de l'institution, tu ne t'en es pas emparé. Et typiquement, plus j'avance, et plus je suis vraiment fan, des selfies-badges, les badges que tu crées pour toi même. Et moi-même je suis dans l'idée d'insister les élèves à être eux-mêmes acteur et du coup ... l'outil qu'ils vont se créer ce n'est pas celui de l'école, c'est le tien. Et tout ça, ça marchera si c'est ton outil. Voilà. La grosse différence c'est ça. » – entretien 13, délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d'*open-badges*

Si les acteurs des collectifs territoriaux de badges numériques ouverts ont mis en avant une pluralité d'avantages à mettre en place un écosystème d'*open-badges* dans leur structure respective, ils ont également insisté sur certaines limites et faiblesses de l'outil à l'heure actuelle.

6.3.2] Les limites de l'outil mises en avant dans les collectifs

La première limite qui est mise en avant par les acteurs du collectif est la difficulté à expliciter l'outil sous le prisme du paradigme de la reconnaissance ouverte. Au contraire de l'école Nord-Américaine qui considère souvent l'*open-badge* comme une micro-certification, les collectifs territoriaux refusent et alertent sur les dangers d'une telle vision de l'outil selon eux. En effet, le fait de considérer le badge numérique ouvert comme une micro-certification (Davies *et al.*, 2015 ; Hatzipanagos & Code, 2016) pourrait réduire le champ des possibles de l'outil :

« Et aussi par exemple un risque qu'il existe aujourd'hui, alors je suis pas hyper technique mais je sais qu'il y a un nouveau format d'open-badge qui est en train d'être développé, 3.0, qui renvoie un petit peu à des systèmes de validation, type blockchain, là pareil, on a un risque de formalisation, on va pas perdre en liberté par rapport à ces outils-là. Donc pour les utiliser en reconnaissance ouverte ça sera moins pratique que ce qui est possible aujourd'hui. » - entretien 11, Centre inter-institutionnel de bilan de compétences (Badgeons la Normandie)

Finalement, cela rejoindrait l'idée de « formoliser l'informel » (Ravet, 2017) que certains acteurs mettent en avant :

« Une limite aussi c'est en tout cas un risque, c'est la formolisation de l'informel et le risque de prendre le badge comme un outil de micro-certification et donc de réappliquer finalement un paradigme lié à la certification et au formel. Alors que le badge permet justement de changer de paradigme et permettre justement à ce que tout le monde soit reconnu, tout le monde puisse reconnaître. Et notamment dans des cadres plus informels, ça c'est un risque. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'open-badges

Considéré l'*open-badge* comme une micro-certification pourrait finalement empêcher ce qui séduit les acteurs des collectifs territoriaux : à savoir reconnaître les apprentissages non-formels et informels.

Cependant, la question de la valeur de l'*open-badge* peut ainsi se poser. En effet, ces nouvelles marques de reconnaissance doivent être reconnues socialement (Werquin, 2014) pour que celles-ci aient une valeur en dehors de la sphère où elles ont été conçues. Comme nous l'avons montré plus tôt, les *open-badges* « à la française » ont pour vocation d'être reconnu dans l'ensemble des sphères de la société. Pourtant, c'est encore loin d'être le cas :

« Alors c'est aussi, la deuxième particularité c'est que c'est un outil qui est pas connu, qui est encore peu connu de tout le monde, de l'écosystème, des entreprises ... donc c'est l'une des difficultés c'est quand même de faire adhérer, ne serait-ce que le reste du dispositif permanent au projet. En parler aussi, enfin voilà, j'ai beaucoup recherché la façon d'en parler avec les salariés, comment l'expliquer, à quoi ça va servir, pourquoi, comment, oui, il y a eu ça (...) Même certains organismes de formation, on a des salariés qui partent en formation assez courte, en règle générale à l'afpa par exemple, même les formateurs ne connaissent pas forcément cet outil. On travaille avec des entreprises mais on travaille aussi avec des clients particuliers, c'est pareil, là personne ne

connaissait l'outil ... » - entretien 1, entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)

Si cette méconnaissance du badge numérique ouvert est mise en avant par l'ensemble des acteurs interrogés, d'autres soulignent également la vision péjorative de l'outil qui se dégage parfois :

« Et les freins à la connaissance, oui l'existence du processus, bah en fait c'est pas répandu assez encore. C'est loin d'être encore connu, et même dans le monde de l'entreprise et éducatif, c'est vachement mal perçu encore, dans pas mal d'endroits. Il y a eu pas mal de polémiques là-dessus, surtout dans le scolaire. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Les acteurs interrogés signalent tous la nécessité d'un temps d'acculturation à l'outil, mais aussi à la philosophie qui se trouve derrière :

« On acculture, on fait que ça presque en ce moment. C'est long, c'est fastidieux, parfois décourageant honnêtement. C'est un moment obligatoire par contre donc on s'y colle. Si les gens connaissent pas l'outil, il va servir à quoi devant des recruteurs ? Pas grand-chose. » - entretien 16, Centre de formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

« Mais c'est vraiment sur le changement de paradigme, tout changement de paradigme met du temps à se mettre en place car y a des mentalités à changer et puis il y a des forces contre lesquelles il faut aller. » – entretien 12, Centre de formation professionnelle (BRAVO BFC)

Par ailleurs, les entreprises semblent particulièrement en retrait par rapport aux badges numériques ouverts. Or, c'est une clé de réussite essentielle si l'*open-badge* est considéré comme un signal sur le marché du travail :

« C'est vraiment l'un de mes principaux objectifs c'est le développement auprès des entreprises, cette acculturation des open-badges. Parce que sinon il nous manquera un gros gros maillon de la chaîne. Très clairement, plus qu'un maillon quoi, c'est à dire que si on fait de l'open-badge uniquement dans le milieu de la formation, de l'insertion bah il nous manquera quelque chose quoi, on ira pas au bout du projet. » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

« Et là pour le coup il y a vraiment un enjeu qui est celui pour nous, si le monde socio-économique est complètement en dehors de ces travaux, tout simplement un étudiant qui va venir, qui va chercher de valoriser au sein de son CV des expériences extracurriculaires qui va chercher à en parler et qui va présenter des open-badges, si l'entreprise ne sait pas ce que c'est, ça va pas fonctionner, et donc du coup il y a plus d'utilité à l'utiliser. On en reviendrait au portfolio qui ne pourrait pas être transportable en dehors de l'université et qui ne vivrait pas ensuite. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Si l'*open-badge* n'est déjà pas connu par les individus, comment pourrait-il jouir d'une reconnaissance sociale, et donc d'une valeur sur le marché du travail (Werquin, 2014) ? Pour agir en tant que signal sur le marché du travail, celui-ci doit être connu et reconnu comme « une preuve indiscutable de compétence(s) » (*ibid.*). Or, à l'heure actuelle, les entreprises ne connaissent que très peu l'outil. Plus inquiétant encore pour l'avenir de celui-ci, elles redoutent parfois son arrivée :

« Si au niveau entreprise, le blocage, notamment au niveau des petites entreprises, il y a un chef d'entreprise qui me disait "ouais mais moi si je reconnais les compétences de mes salariés, on va me les piquer". Donc il me dit "c'est super, j'adore la philosophie" il faisait des alarmes, de l'électronique, des choses comme ça, "j'adore la philosophie, je trouve ça vraiment super mais voilà, si je valorise mes gars, ils risquent de partir quoi". » - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

Pour certaines entreprises, ouvrir la reconnaissance pourrait représenter un danger car leurs concurrents pourraient identifier les meilleurs salariés, et donc tenter de les débaucher (Léné, 2005). Par ailleurs, cette reconnaissance pourrait également entraîner des conséquences sur les négociations au sein des entreprises :

*« Plus largement c'est la question de l'employabilité, c'est comment tu rends plus employable tes salariés, après il peut y avoir des risques perçus dans les entreprises. Du style : si je donne des badges, ils vont me réclamer une augmentation. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'*open-badges**

Ouvrir la reconnaissance par le recours aux *open-badges* pourrait donc donner davantage de pouvoir aux salariés. Cette idée pourrait donc freiner les entreprises à mettre en place ce nouvel outil. Cependant, ces critiques sont parfois mal perçues au sein des collectifs. Ils mettent ainsi en avant certains avantages de l'utilisation des *open-badge* dans les entreprises :

« C'est un faux problème, c'est plutôt un prétexte à ne pas faire. Parce que de toute façon, très clairement, les meilleurs éléments maintenant savent très bien aller chercher ailleurs. Et puis moi ma réponse c'est au contraire, l'open-badge c'est aussi un super outil de valorisation, mais la reconnaissance aussi ça permet de fidéliser donc si on met bien en œuvre une culture de la reconnaissance, bah à mon avis on travaille sur la fidélisation. Voilà, si on travaille sur la reconnaissance, sur l'aspect valeur de l'entreprise avec les open-badges et cetera bah je pense que c'est au contraire un moyen de les garder, certains salariés, en tout cas de les fidéliser. Alors qu'une personne qui va super bien bosser, à qui on va donner toujours plus de travail car on sait qu'on peut compter sur lui mais qui a zéro reconnaissance, bah au bout d'un moment, bah voilà « j'ai ce niveau de compétence là, en face on me donne plus, j'y vais quoi ». Je pense pas que ce soit un gros... ce sera vraiment une excuse ce prétexte-là. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Cette méconnaissance générale de l'*open-badge* empêche donc sa reconnaissance en dehors des sphères où il a été créé. Si le monde de la formation et de l'enseignement développe de plus en plus cet outil, le monde professionnel ne semble pas emboîter le pas. La valeur de l'*open-badge* est ainsi mise à mal, tout comme sa légitimité. Il est ainsi parfois considéré comme un « gadget » (entretien 19, Domaine de l'enseignement supérieur, Badgeons la Normandie), un « bon point » (entretien 7, mission locale Bassin d'Emploi Besançon, BRAVO-BFC), ou encore une « image panini » (entretien 6, Fab Lab, BRAVO-BFC). Selon les acteurs des collectifs territoriaux, la valeur de l'*open-badge* varierait d'un badge numérique ouvert à l'autre, en fonction de plusieurs éléments. Parmi eux, nous pouvons mettre en avant la

légitimité de l'émetteur, celle des possibles endosseurs ou encore la crédibilité des preuves apportées par le bénéficiaire du badge.

« Après la valeur du badge elle est à la fois intrinsèque et contextuelle, de façon intrinsèque ce qui va donner de la valeur c'est forcément les critères, le contenu du badge, son visuel, la qualité du badge en tant que tel, et comment on l'obtient, si c'est juste remplir un formulaire bah ça a moins de valeur qu'un processus avec, soit des pairs, soit des examinateurs qui vont examiner les réponses, il peut y avoir ça. Après ça sera contextuel, à la fois, si le badge fait partie d'une collection d'autres badges, si le badge est endossé par d'autres structures, ça va aussi dépendre de qui va émettre le badge aussi, la légitimité de l'émetteur va aussi jouer. Et puis je dirais qu'après ça va surtout, ce que va en faire la personne, si elle reçoit le badge et ne fait rien, ça n'a pas de valeur, même si elle le fait vivre ... ça permet de rendre actionnable la reconnaissance, après le badge tu peux demander des endossements, rajouter des preuves donc en fait tu peux faire vivre le badge après l'avoir obtenu » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'open-badges

Il y a donc, en partie, une responsabilité de l'individu à faire « vivre » son *open-badge* pour que celui-ci puisse avoir de la valeur aux yeux de tous. Par ailleurs, de nombreux acteurs interrogés soulignent également l'importance de la structure qui délivre les badges numériques ouverts ou celles qui les endossent :

« J'ai envie de dire que suivant la structure qui les délivre, c'est ça où on aura plus ou moins de crédit. Donc le délivreur est gage aussi de crédibilité, par

rapport aux badges. C'est le jeu des endossements. » - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

« Ça ne marche que si ce badge est reconnu et accepté par la plupart, y compris par pôle emploi, y compris par des prescripteurs pour qu'ils voient l'intérêt, et qu'ils le reconnaissent aussi. » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques

Afin de jouir d'une certaine crédibilité, les acteurs souhaiteraient donc se tourner vers des grandes structures afin qu'elles endossent leurs *open-badges*. La reconnaissance ouverte, telle qu'elle est prônée dans les collectifs, est ainsi mise à mal. Si les *open-badges* ont besoin d'acteurs historiques⁷⁸ pour être considéré, notamment sur le marché du travail, le concept de reconnaissance ouverte est ainsi galvaudé. La reconnaissance horizontale souhaitée semble donc utopique à l'heure actuelle. Il apparaît alors plus qu'exagéré de parler d'une ouverture de la reconnaissance par et pour tous. Il serait plus pertinent de discuter d'une ouverture de la reconnaissance à tous les contextes d'apprentissage.

Par ailleurs, d'autres limites ressortent également des entretiens réalisés. Certains acteurs mettent en avant l'aspect financier de la mise en place d'un écosystème de badges numériques ouverts :

*« Il y a une barrière financière. C'était soulevé ce matin, *anonymisation* qui nous disaient gentiment « on essaye de développer le truc et tout mais là on est sur open*

⁷⁸ Les entretiens font ressortir des grands groupes industriels, des universités ou encore des organismes comme Pôle Emploi

badge factory ils sont super cher ». - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

« *C'est un service qui est peut-être onéreux. Je pense qu'on pourra pas les émettre depuis un propre serveur à nous ...* » - entretien 8, Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Yonne (BRAVO-BFC)

Outre la barrière financière, les acteurs interrogés soulignent également une barrière technologique :

« *Alors la limite de l'outil c'est que tout le monde n'est pas prêt à passer par un outil comme ça, une image numérique avec ses métadonnées et cetera. C'est la difficulté d'accès.* » - entretien 3, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Il existerait alors une crainte chez certains individus qui serait notamment liée à la méconnaissance de l'outil :

« *Le frein à la peur, la méconnaissance de l'outil et la peur aussi de l'outil.* » - entretien 1, entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, certains mettent en avant les compétences numériques nécessaires à l'appropriation d'un outil digital (Vrillon, 2018) :

« Autant ça reste un outil numérique donc par conséquent peut être un outil un peu discriminant, parce que comme tout outil numérique, il faut un minimum de compétences numériques pour l'utiliser. » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Si le numérique est de plus en plus présent dans la société, des difficultés persistent, et ce même chez les plus jeunes qui sont nés à l'ère du digital :

« Parce qu'en fait on est né dans une, enfin, que les jeunes plutôt, sont nés dans une ... ère numérique finalement, complètement, dans l'ère du numérique. Mais heu donc vous voilà, vous êtes nés en plein numérique sauf que la plupart, la grande grande majorité, mais quand je vous parle de grande majorité, je vous parle de 70% des jeunes qu'on accompagne, ont finalement de numérique que le snap, le chat, les photos, puis le téléphone quoi. En fait avec le téléphone ils prennent des photos et ils téléphonent quoi, puis ils surfent sur le net ... ils draguent voilà. Voilà mais finalement pour la recherche d'emploi ou la formation, ou ... rien mais rien. A un tel point qu'ils savent pas heu ils font un cv sous forme word, et en fait ils savent pas le mettre en pdf quoi. » - entretien 7, Mission locale Bassin d'Emploi Besançon

D'autres vont alors évoquer la fracture numérique (Granjon, 2011) :

« Les limites de l'outil oui, pour moi la grosse limite c'est la fracture numérique. C'est vrai qu'on est persuadé, on arrive sur une génération digitale mais ça c'est un mythe. Il y a plein d'études qui le montrent, et puis en fait on a une accélération du digital qui n'est pas forcément digérée de la même façon par toute la population, c'est pas forcément générationnel, c'est pas forcément sociologique non plus, et qu'on est loin d'avoir une société 100% compétente sur le numérique. Et pour moi d'utiliser un outil numérique, forcément on rentre de plein fouet dans cette fracture numérique. On le voit d'ailleurs, quand on utilise par exemple l'open-badge dans le milieu de l'insertion, dans heu ... dans d'autres milieux, même dans le milieu de l'entreprise. Mais on voit bien que dans certains milieux où justement il y a une fracture numérique un peu plus prononcée, ben on s'aperçoit justement que ça peut être un frein, l'open-badge peut être un frein, on travaille avant tout sur l'accompagnement des compétences. Pour moi oui, l'utilisation d'un badge numérique impose d'avoir un minimum de compétences. »
entretien 9, Délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

« Et après le fait que ce soit numérique, c'est clair qu'il y a une fracture numérique qui est une vraie limite. On avait commencé à travailler avec le conseil départemental de Loire Atlantique, pourquoi pas utiliser des badges avec les bénéficiaires du RSA. Et si tu veux, parce que certains viennent dans les antennes, pour travailler sur eux, on s'est dit ouais ça pourrait être intéressant de travailler avec les badges, mais tu vois tout de suite le frein numérique quoi. Mais l'open-badge comme on l'entend, le format numérique, il y a une limite technique, tu vois il faut un passeport, une boîte mail, il y a un aller-retour, donc ça c'est une limite. Tu as l'usage du badge numérique qui est une limite. » - entretien 13, délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d'open-badges

Des questions peuvent alors se poser sur l'équité de cet outil digital. Les populations les plus fragilisées pourraient se sentir exclues d'une telle innovation numérique. Cela rejoint nos précédents résultats qui montrent que ce sont les étudiants les plus favorisés qui sont également les plus intéressés par les badges numériques ouverts. Dans le même temps, notre expérimentation d'*open-badges* a également permis de souligner l'importance des compétences numériques dans la décision de s'engager dans un dispositif proposant des badges numériques ouverts.

Si les acteurs des collectifs semblent davantage s'attarder sur les bénéfices de l'*open-badge*, notamment sur sa capacité à faciliter la valorisation des compétences non-académiques, son intérêt pour redonner confiance à des publics parfois éloignés de la formation et/ou de l'emploi ou encore sa faculté à se muer en signal d'employabilité ; il semble toutefois que d'importants freins subsistent à une diffusion plus importante des badges numériques ouverts sur le territoire français. La méconnaissance de l'outil, notamment auprès des employeurs, est préjudiciable à l'*open-badge* tel qu'il est entendu et perçu dans les collectifs territoriaux. Le paradigme de la reconnaissance ouverte semble aujourd'hui utopique. La reconnaissance peine à s'ouvrir à tous et pour tous à l'heure actuelle. Par ailleurs, sans une reconnaissance sociale de l'outil (Werquin, 2014), il sera compliqué de le considérer sur le marché du travail. Pourtant, sans ce maillon essentiel, l'*open-badge* ne pourra pas être perçu comme une marque d'employabilité. Les individus pourraient alors se détourner de l'outil s'ils n'y perçoivent pas un intérêt pour leur employabilité (Cieply & Grand, 2019). Enfin, la fracture numérique (Granjon, 2011) agit également en tant que frein à une plus grande diffusion des *open-badges* en France, notamment auprès des populations en difficulté.

La naissance des collectifs territoriaux sur le sol français pourrait, en partie, réduire ces entraves à une diffusion plus généralisée des *open-badges*. C'est pourquoi la dernière section de ce chapitre sera consacré au rôle que pourrait jouer la dynamique territoriale dans la diffusion des badges numériques ouverts.

6.4] Quel rôle pour le territoire dans la diffusion des *open-badges* ?

Les interrogations autour de l'éventuel rôle des collectifs territoriaux dans la diffusion des *open-badges* seront traitées dans cette sous-section. Tout d'abord, une revue des intérêts à rejoindre les collectifs territoriaux émis par les acteurs qui les composent sera proposée. Les acteurs interrogés ont ainsi mis en avant l'accompagnement technique et financier qui faciliteraient la mise en place d'un projet d'*open-badges*. Le retour d'expériences avec des individus issus d'horizons divers serait également un vecteur de motivation pour les acteurs des collectifs. Enfin, la création d'un label territorial pourrait renforcer la confiance auprès des tiers, renforçant ainsi la crédibilité mais aussi la valeur de l'*open-badge* au sein des territoires.

Toutefois, certaines limites ont également émergé à la suite des entretiens menés. Le développement, voire la survie des collectifs, pourraient être en remis en question à cause d'un manque de moyens financiers comme humains. Cette situation entraîne par ailleurs une certaine passivité dans les actions menées au sein des collectifs qui pourrait entraîner un sentiment de lassitude auprès de ses membres. Dans le même temps, les acteurs des collectifs regrettent le manque de présence des entreprises sur le sujet. Ces dernières sont pourtant essentielles et sont considérées comme un maillon élémentaire dans la réussite des projets d'*open-badges* en France. Enfin, la place prépondérante de quelques acteurs au lancement des projets pose quelques interrogations sur l'avenir de certains collectifs territoriaux de badges numériques ouverts en France.

6.4.1] Intérêts des collectifs territoriaux pour ses acteurs ?

Tout d'abord, les acteurs qui composent les collectifs territoriaux mettent en avant l'avantage de se regrouper pour bénéficier d'un accompagnement sur le déploiement d'un outil encore peu connu :

« Sur le principe c'est une collaboration, on bosse ensemble, on développe des idées. Ils ont des lectures qui sont plus vastes que nous parce que nous n'a pas le temps de chercher la théorie, ni les outils, ni ... donc voilà plus un appui de ce côté-là. » - entretien 6, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Les collectifs permettraient alors aux individus de bénéficier d'une expertise afin de déployer un projet d'*open-badges* sous de meilleures conditions. Cette expertise se matérialise sous la forme de formations ou encore de diffusions de bonnes pratiques issues d'une veille des projets de badges numériques ouverts qui fonctionnent le mieux :

*« De trouver des bonnes pratiques. Donc y a aussi un aspect formation/accompagnement que peuvent aussi apporter les collectifs. Il y a une mutualisation de la réflexion, de la veille, de la création de badges, donc une ingénierie facilitée. Il y a une dimension technique derrière, comment on crée un badge, une dimension graphique, une dimension pédagogique sur ce qu'on met derrière le badge et à quoi il sert, sur les stratégies de reconnaissance ... donc c'est pas anodin de créer des badges, surtout si on veut lui donner de la valeur et donc ça demande pas mal d'ingrédients. » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'*open-badges**

« Et donc du coup, dès que j'avais un souci, hop j'avais quelqu'un qui m'aidait. Ils sont venus, on a ... quand on a fait la description, enfin j'ai eu des corrigés, enfin voilà, non non ils sont supers. » - entretien 7, Mission locale Bassin d'Emploi Besançon

La mutualisation des moyens est également appréciée par les acteurs des collectifs. C'est notamment le cas sur le plan technique et financier avec le partage d'un abonnement sur une plateforme d'*open-badges* qui permet à tous les membres du collectif de pouvoir créer ses propres badges numériques ouverts :

« On a regardé il y a un an. Voilà c'est bien 800 euros par an de tête. Et j'étais bloqué par rapport à ça, moi j'avais envie de faire mon badge, et trouver un moyen de reconnaître ça, mais un vrai badge, pas un truc pourri quoi. Et donc j'avais exprimé cette volonté et on m'avait orienté vers BRAVO. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Le partage d'une « forge » d'*open-badges* permet ainsi aux plus petites structures de déployer leur projet de badges numériques ouverts. En effet, un abonnement à l'une des plateformes de création d'*open-badges* peut représenter un coût financier conséquent pour les plus petites structures. Si cette aide technique et financière est particulièrement appréciée, les collectifs permettent également de partager les expériences de leurs membres. Cette « émulation intellectuelle » (entretien 17, entreprise d'insertion par l'activité économique) séduit les acteurs des collectifs :

« Je trouve, qu'en plus, le fait de se réunir avec les acteurs intéressés par les open-badges, ça permet nous aussi de discuter des différents projets, et aussi avoir des idées qu'on peut piocher un peu partout. C'est intéressant ce partage d'idées. » - entretien 8, Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Yonne (BRAVO-BFC)

L'*open-badge* étant encore peu diffusé aujourd'hui, il est donc compliqué d'avoir un retour d'expériences pour les structures qui souhaiteraient expérimenter cet outil digital. Les collectifs permettent ainsi de rapprocher les acteurs qui sont intéressés par la démarche avec ceux qui l'ont déjà expérimentée :

« Il y avait aussi beaucoup l'aspect de ce qu'il se faisait ailleurs, comment les autres structures travaillaient avec les open-badges. Qu'est-ce qu'elles ont créé ? Comment elles s'en servent ? Bah c'est un outil tout nouveau, on était un peu ... voilà on ne connaissait personne d'autre qui s'était lancé dans cette démarche donc c'est quand même intéressant de savoir ce qu'il se fait ailleurs, comment, pourquoi, ... » - entretien 1, entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)

« De base on s'est engagé parce qu'on cherchait des acteurs qui travaillaient sur les badges sur le territoire, tout simplement pour de l'échange d'expériences. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Ce partage d'expériences est d'autant plus apprécié puisqu'il est considéré comme une source de motivation pour les acteurs des collectifs :

« Ça nous rebooste quand on revient dans nos structures à mon avis. On voit ce qu'il se fait ailleurs, ça donne des idées, surtout quand c'est bien fait. Ça motive de voir des projets qui fonctionnent. » - entretien 18, domaine de la formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

« Il y a des gens qui viennent de tous horizons et qu'on envie, qui ont des idées extraordinaires, folles, et extraordinaires et hyper intéressantes et variées ... et voilà, et qui sont prêts à partager ... et du coup quand, enfin on peut qu'être emballé. Ça motive, on se projette dans l'avenir, on se projette sur les publics qu'on a. » - entretien 7, Mission locale Bassin d'Emploi Besançon

L'individu 7 met également en avant un aspect particulièrement important : la capacité qu'ont les collectifs à connecter des individus qui proviennent pourtant d'horizons divers. Une vision partagée par l'ensemble des acteurs interrogés :

« Alors moi la petite expérience, professionnellement, j'ai jamais autant travaillé avec du monde différent que depuis qu'on a lancé Badgeons les Pays de la Loire quoi. Avec des fabs lab, avec le CIBC, avec des missions locales, avec des entreprises, etc. Et ça je trouve ... je connais pas beaucoup de sujets qui relient et connectent autant de gens quoi, c'est tellement transversal. C'est un axe d'une puissance. S'il y a un truc fort c'est ça quoi. Je sais pas ce qu'on arrivera à en faire dans 10-15 ans mais en tout cas je vois pas beaucoup de sujets qui arrivent à relier autant de gens venant d'endroits complètement différents quoi. Et ça c'est fort. » - entretien 13, délégué régional au numérique éducatif de la DRAAF et animateur d'un collectif d'open-badges

Les collectifs permettraient ainsi de connecter, voire de reconnecter des acteurs qui se seraient parfois éloignés :

« Oui, oui, l'open-badge peut être, assez souvent, un prétexte justement à reconnecter des fois parce que ... en fait dans, je me rappelle avoir eu une discussion avec X justement, qui a pas mal parlé sur l'insertion pro et puis service civique. L'autre coup il me disait que c'est vrai normalement, dans l'insertion pro, des organismes de formations et puis des prescripteurs, ils doivent travailler ensemble mais des fois on a perdu l'habitude de travailler ensemble. Il me disait que ce projet d'open-badge, un projet en particulier qui s'est développé, il lui a permis de reconnecter en fait des acteurs qui avaient plus, qui avaient perdu l'habitude de travailler ensemble et puis en fait ... l'objectif de l'open-badge, comme ce qu'on disait tout à l'heure, c'est qu'il faut travailler ensemble, dès le début, pour voir impliquer les différents acteurs et faire en sorte que l'open-badge soit bien né. Bah du coup on a un prétexte à travailler ensemble, à partager des choses, et puis ben on relance cette connexion et ça repart. Après c'était, c'est en ça que c'est un outil social aussi intéressant hein, c'est que, à la conception, ça permet de reconnecter des acteurs ou les connecter. » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

L'aspect social de l'outil, souvent mis en avant par les acteurs qui utilisent les *open-badges* en France, permettrait donc de favoriser l'émergence des collectifs ; qui eux-mêmes favoriseraient la mise en relation des acteurs sur un territoire donné. Il pourrait donc être intéressant de rapprocher le badge numérique ouvert avec la littérature scientifique propre aux innovations sociales.

Ainsi, selon le Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire, l'innovation sociale « à élaborer des réponses nouvelles à des besoins sociaux nouveaux ou mal satisfaits dans les conditions actuelles du marché et des politiques sociales, en impliquant la participation et la coopération des acteurs concernés, notamment des utilisateurs et usagers. Ces innovations concernent aussi bien le produit ou service, que le mode d'organisation, de distribution, (...). Elles passent par un processus en plusieurs démarches : émergence, expérimentation, diffusion, évaluation. » (article 15 de la loi du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire).

Par ailleurs, Blanc et Fare (2012) mettent en avant quatre dimensions afin de caractériser l'innovation sociale :

a) l'importance des finalités et l'ancrage local

L'innovation sociale se distingue des autres types d'innovation par sa finalité qui lui confère son caractère social. Les badges numériques ouverts remplissent cette condition puisqu'ils ont été conçus, entre autres, dans l'objectif de répondre à la contre-performance des certificateurs traditionnels à valoriser les compétences non académiques. De plus, l'innovation sociale est fortement ancrée dans un territoire de proximité. Selon Chambon, David et Devereux (1982), les innovations sociales se construisent localement. Les collectifs territoriaux promouvant les badges numériques ouverts suivent donc cette direction.

b) les logiques partenariales autour d'un projet fédérateur

L'innovation sociale s'inscrit dans une dynamique collective nécessitant une gouvernance partenariale (Richez-Battesti, 2008). De plus, elle se caractérise également par la mobilisation de ressources et de différents acteurs autour d'un projet fédérateur. Une nouvelle fois, les badges numériques ouverts semblent partager ces caractéristiques par le biais des collectifs territoriaux. En effet, si nous prenons le cas de BRAVO-BFC, le collectif a comme objectif de fédérer autour d'un projet : le déploiement d'*open-badges* en Bourgogne Franche-Comté pour reconnaître plus finement les compétences des individus. De nombreux acteurs venant d'horizons divers (scolaire, associatif, professionnel) sont engagés dans la réflexion tout en prenant en compte les intérêts de l'ensemble des parties prenantes.

c) une critique du modèle dominant

Certaines innovations sociales vont se mettre en opposition vis-à-vis du modèle dominant. C'est le cas des acteurs des collectifs territoriaux qui émettent de nombreuses critiques sur le modèle dominant de la certification. En effet, ils pointent régulièrement du doigt les difficultés qu'ont les certificateurs traditionnels à valoriser les compétences dites « non-académiques ».

Le badge numérique ouvert viendrait ainsi, pour les acteurs des collectifs, en complément de la certification traditionnelle pour pallier les dysfonctionnements du système actuel.

d) l'émergence de règles et de formes novatrices

Tout d'abord, les badges numériques ouverts reposent sur un standard ouvert innovant. Ils impliquent également une forme de gestion novatrice dans le sens où l'individu doit gérer son portefeuille de badges numériques ouvert en ligne. De plus, les collectifs d'*open-badges* entendent briser le monopole de la reconnaissance formelle, créant ainsi un *continuum* entre reconnaissance informelle et formelle. L'objectif étant de rendre l'apprentissage plus transparent et accessible pour encourager l'engagement individuel et collectif dans une démarche de développement professionnel et personnel tout au long de sa vie.

Enfin, la dynamique territoriale permet de favoriser une phase essentielle dans une innovation : son acculturation (Sharif, 2019). En effet, les *open-badges* ne se sont pas démocratisés à l'heure actuelle. Un important travail d'acculturation reste à réaliser afin que l'innovation puisse, ou non, se diffuser au sein des différentes sphères :

« Il faut acculturer les publics aux badges sinon ils ne serviront à rien. Il faut qu'il y ait une reconnaissance pour que le badge soit efficace ... soit intéressant pour tous. Et pour moi c'est en ça que les collectifs peuvent apporter leur pierre à l'édifice je pense. » - entretien 18, Domaine de la formation professionnelle (Badgeons la Normandie)

Les collectifs se concentrent donc dans un premier temps à renforcer la connaissance de l'outil au sein des territoires. Ils passent notamment par l'expérimentation de l'outil mais aussi, et surtout, par la communication autour des projets qui ont déjà aboutis :

« Déjà dans un premier temps c'est la phase d'acculturation et puis d'expérimentation. Je pense que plus le collectif est pluriel, plus il va développer de l'expérimentation, et plus il va ramener des retours d'expériences, et ça c'est essentiel parce qu'on est quand même sur quelque chose d'innovant. Plus on va avoir d'acteurs qui vont ramener cette expérience, plus on va pouvoir densifier la connaissance, et plus on va pouvoir développer le système. Il faut que ce soit partagé par l'ensemble de la société et par conséquent on ne peut pas avoir des acteurs qui travaillent dans leur coin. » -entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, outre cette phase d'acculturation qui serait rendue plus facile par les collectifs, ces derniers permettent également d'apporter de la confiance en l'outil :

« A savoir qu'actuellement les outils de badges ne sont pas évidents à prendre en main. Le concept de badge, de sac à badges, c'est un peu complexe. Donc je trouvais important qu'il y ait un réseau, enfin, un tiers de confiance, je vais le dire comme ça, qui gère au niveau local. Ce n'est pas badger, où je ne sais pas qui c'est, ce n'est pas tartempion, ce n'est pas ... c'est quelqu'un de régional, de proximité. Je trouvais vraiment important cette notion de proximité, et de tisser localement des liens de reconnaissance et de valorisation. » - entretien 3, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Les collectifs pourraient rassurer les acteurs du territoire afin que ces derniers puissent alors les reconnaître au sein de leurs institutions. Finalement, le collectif permet de donner plus de poids afin d'attirer de nouveaux acteurs :

« Je pense oui, certainement quand on en sera à la reconnaissance par l'administration centrale, ça sera plus facile d'y aller avec un collectif déjà identifié, avec des signatures et des machins pour dire à la région, bon maintenant nous ce qu'on fait dans les labs, faut l'intégrer dans la formation professionnelle, voilà vous nous valider d'une manière ou une autre, que ça nous donne un poids supplémentaire pour aller vers les entreprises, faire un pont avec les lycées pro ou ... » - entretien 6, Fab-Lab (BRAVO-BFC)

Le label territorial serait alors un gage de confiance pour les tiers, donnant ainsi plus de crédibilité mais aussi de valeur à l'*open-badge* :

« Je pense que label peut donner plus de poids, plus de valeur à l'open-badge. » - entretien 1, entreprise d'insertion par l'activité économique (BRAVO-BFC)

« Donc ouais, il y aura cette reconnaissance grande région, et effectivement le label BRAVO BFC pourrait donner du crédit, le badge BRAVO BFC ou l'endossement BRAVO BFC, pourrait donner un plus. Le fait de dire, on n'est pas tout seul, on est un ensemble, on est plusieurs structures, voilà. » - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

L'idée de ce label territorial, qui pourrait se matérialiser par l'endossement par le collectif des badges numériques ouverts qui sont créés par les différents acteurs qui le composent, séduit particulièrement les acteurs interrogés :

« J'aime à penser qu'en dehors du collectif BRAVO, les autres partenaires que l'on rencontre pendant les réunions vont aussi diffuser nos badges, vont aussi nous endosser. Pour pouvoir développer ça quoi, ce label qui donne de la valeur aux badges. » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques

« Ne pas réinventer l'eau chaude et donc pouvoir réutiliser des contenus de badges pour faciliter et accélérer la création de badges ... ce sont les endossements. C'est le fait qu'une personne dans une structure change, soit reconnue par pôle emploi, par une autre structure d'insertion. Parce que pour la personne, elle s'en fout que ce soit telle ou telle structure, si elle a déjà obtenu des badges, faut qu'ils soient reconnus par d'autres. C'est aussi l'intérêt au niveau territorial. » entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'open-badges

L'endossement permettrait donc de donner plus de valeur aux badges numériques ouverts mais aussi de réduire la multiplication des *open-badges* qui pourrait finalement nuire à l'outil :

« Et puis le fait aussi peut être qu'il y a beaucoup d'open-badges qui ont été créés, je pense que ça c'est aussi un problème quelque part, il y en a presque trop. Et chacun veut son open-badge je pense, et on se retrouve avec une multitude d'offres de badges qui existe avec peut-être quelque part des doublons, sur beaucoup de choses, ce qui brouille en fait le message. Peut-être que nous, chacun dans nos domaines, on devrait essayer de se dire qu'on ne va pas recréer un badge, on va peut-être plutôt voir s'il y en a pas un qui est pas loin et voir si on peut pas faire de l'endossement. Il y a peut-être des collaborations à faire plutôt que de recréer à chaque fois un nouveau process. C'est là-dessus je pense que le collectif peut jouer. C'est aussi comprendre, que jouer collectif,

c'est aussi accepter de ne pas avoir l'exclusivité sur un truc et puis se dire « tiens il y a peut-être déjà quelque chose d'utile, on va l'utiliser, ou on va peut-être le modifier avec l'autre ». C'est dans ce sens-là. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

Les acteurs interrogés ont donc exposé plusieurs avantages à rejoindre les collectifs territoriaux d'*open-badges* : accompagnement technique et financier, source de motivation, mise en relation avec des individus issus d'horizons divers, ou encore création d'un label territorial pour renforcer la crédibilité et la valeur de l'outil. Cependant, si les collectifs sont appréciés par ses membres, ces derniers mettent toutefois en avant certaines limites, ou du moins la réalité actuelle des collectifs territoriaux.

6.4.2] La réalité actuelle des collectifs territoriaux

Dans l'ensemble, les acteurs interrogés regrettent le manque de moyens dont jouissent les collectifs. Cela pénaliserait, entre autres, la communication autour des collectifs ; et plus généralement celle autour de l'outil :

« Mais il leur faudrait, genre des ambassadeurs, mais plus identifiés et du vrai temps quoi pour ça quoi. C'est après on parle de fonctionnement mais pour se développer réellement, parce que je ne pense pas qu'ils sont assez non plus au sein de l'équipe pour se développer à la vitesse à laquelle ils le souhaiteraient quoi. Je pense qu'il y a un vrai potentiel derrière et je pense que c'est utile pour la région d'avoir une identité comme ça, ancrée sur le territoire. Moi je le vois bien mais avec plus de moyens, il leur faudrait plus de moyens, plus de présence sur certains réseaux. » - entretien 5, Fab Lab (BRAVO-BFC)

« On a besoin de plus de moyens, surtout RH, en fait c'est plus sur ces aspects. Vu que c'est chronophage, il faut à un moment donné qu'on se développe financièrement pour pouvoir faire en sorte d'avoir des acteurs dédiés à ça. Parce que, pour le moment, dans le collectif on a plus des acteurs ... comme moi, on est sur nos missions, et encore moi j'ai de la chance parce que dans mes missions j'ai développement et animation du collectif BRAVO, mais il y a d'autres acteurs du collectif qui ont dans leur mission « développement d'open-badges » dans leur structure mais c'est pas forcément très clair dans leurs missions qu'ils soient hyper rattachés à l'activité du collectif, ils le font par conviction mais ... voilà, après c'est comme tout collectif, après on arrive à une taille critique où il faut voir à quelle dimension on souhaite donner à ce projet, et puis après trouver les moyens de ses ambitions quoi. » - entretien 9, délégation régionale au numérique pour l'éducation (BRAVO-BFC)

Ce manque de moyens pourrait conduire à un essoufflement au sein des collectifs, voire provoquer un sentiment de lassitude :

« On voit un essoufflement dans l'implication dans le collectif, même chez nous, parce que les projets prennent beaucoup de temps, parce que c'est compliqué de répondre à des sollicitations mensuelles, et du coup il y a de moins en moins de monde, mais ... oui il peut y avoir un essoufflement, je pense que ça sera relatif à leurs positionnements en termes de porteur et accompagnateur de projets. Je ne sais pas, ça dépendra de quelle manière ça peut se développer, de quelle manière la région se positionne. Mais effectivement on voit ... on a l'impression d'un essoufflement quand on est membre du collectif et qu'on a des liens avec le collectif. Mais on se rend compte aussi, et là pour le coup on devra en faire la preuve, je dis « on », mais notre collaboration va peut-être démontrer la plus-value de ce type d'accompagnement. Ou, je ne l'espère pas, au contraire le manque d'intérêt qu'il peut y avoir dans l'accompagnement de ce collectif. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Il conduit également à une certaine passivité dans les actions déployées sur les territoires, du moins dans le collectif BRAVO-BFC :

« J'aurais tendance à dire que BRAVO BFC reste très intellectuel, et que même si, la première de leur mission est de faire connaître et démocratiser le principe de l'open-badge, à un moment il faut qu'on passe des étapes, il y a peut-être maintenant celle de faire des badges. Et pas faire que des badges BRAVO, et aller avec les partenaires, faire des badges, faire des badges, faire des badges ... au lieu de faire comme à chaque fois, nous expliquer comment on fait un badge, les matrices à suivre qui sont déjà bien faites ... » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques

Certains acteurs vont même jusqu'à remettre en cause la notion de collectif :

« Je ne vois pas les chantiers, je ... en gros on se retrouve régulièrement, on raconte un petit peu ce qu'on fait de notre côté. Super, on se parle, on s'explique nos trucs, et puis du coup je ne trouve pas qu'il y ait de collectif quoi, c'est un temps d'échange, mais il n'y a pas un moment où on bosse ensemble. » - entretien 2, Groupement d'intérêt public Formation Tout au Long de la Vie (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, si les membres des collectifs apprécient la mise en relation avec des acteurs qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer, beaucoup regrettent la quasi-absence du monde de l'entreprise dans les collectifs :

« Je trouverais ça intéressant qui est le monde de l'entreprise aussi. Je pense que ce serait un plus pour le collectif. » - entretien 8, Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Yonne (BRAVO-BFC)

Pour certains, cette quasi-absence des entreprises au sein des collectifs pourraient même remettre en question l'avenir de l'*open-badge* en France :

« Elles sont essentielles et pourtant elles manquent dans les collectifs, c'est préjudiciable. Sans les entreprises il sera compliqué pour les badges de survivre. » - entretien 19, Domaine de l'enseignement supérieur (Badgeons la Normandie)

Comme nous l'avons vu précédemment, certains acteurs des collectifs expliquent ce retrait du monde professionnel par une méconnaissance ou, pire, par une certaine méfiance des entreprises quant à l'utilisation des badges numériques ouverts afin de reconnaître leurs salariés. Pour d'autres, il est également question d'un manque de moyens dans les politiques RH, notamment dans les plus petites entreprises qui ne disposent pas d'un service dédié à ces tâches :

« Il y a l'aspect RH aussi, c'est le fait de reconnaître les expériences des salariés. Sauf que ça c'est l'adage des grosses boîtes, qui ont les moyens de s'intéresser à ça, parce qu'en PME tu as pas le temps ... la politique RH est très limitée car tu as pas de RH, c'est les dirigeants qui font un peu tout, donc lui rajouter un truc sur les badges qui est encore

un outil assez complexe ... » - entretien 15, entrepreneur et animateur d'un collectif d'open-badges

Si cette mise en retrait des entreprises est regrettée par les membres des collectifs, ces derniers émettent également des critiques sur la place prépondérante de certaines institutions au lancement des collectifs. C'est notamment le cas de l'Education Nationale dans le collectif BRAVO-BFC :

« J'ai un peu peur que le collectif ne réponde qu'aux intérêts de l'éducation nationale, et que la mission qui est mené pour l'instant c'est vraiment de montrer au niveau de l'éducation nationale que ça fonctionne. » - entretien 4, Groupement d'Intérêt Public Territoires numériques

« C'est peut-être une question-là, nous une question que l'on pose régulièrement, le pourquoi ... des agents entre guillemets de la DRNE sont chefs de projets et pilotes de ce collectif territorial, plutôt qu'une association en soi, plutôt que voilà, plutôt qu'un vrai portage région parce que acteur du monde socio-économique de la formation professionnelle et de l'enseignement. C'est une vraie question le fait que ce soit porté par le Groupement d'Intérêt Public de la Formation Tout au Long de la Vie et des agents personnels de la Délégation Régionale du Numérique qui sont les principaux, voire les seuls acteurs. » - entretien 10, Ingénieur pédagogique UBFC (BRAVO-BFC)

Par ailleurs, cette place prépondérante au départ des projets est d'autant plus problématique aujourd'hui. En effet, l'Education Nationale semble se mettre en retrait à la suite de l'échec des initiatives dans les académies de Montpellier et Poitiers :

« Le problème que je vois c'est que l'Education Nationale ne fait rien, alors que c'est l'un des piliers porteurs du projet. Le ministère a arrêté tous ses projets de badges et a dit surtout pour l'instant on n'en parle pas. Donc les académies qu'est-ce qu'elles font ? Bah elles en parlent pas. Et maintenant on se demande pas si le ministère attend pas finalement que les académies fassent quelque chose, mais tu leur as dit de rien faire ...

» - entretien 3, Délégation régionale au numérique pour l'éducation

De ce fait, le collectif BRAVO-BFC est même passé tout proche de disparaître :

« Ce qui a vraiment mis un coup d'arrêt aussi, c'est-à-dire que le recteur, je pense que vous êtes au courant, le recteur voulait arrêter le projet. Alors eux ils ont expliqué qu'il n'y a pas que l'enseignement, enfin que l'Education Nationale dedans, qu'il y a d'autres choses, donc qu'on ne pouvait pas l'arrêter comme ça. Et du coup j'ai un peu l'impression, on me l'a dit à demi-mots, mais qu'ils font presque volontairement profil bas, qu'ils ne développent pas le truc, ils le laissent un peu en dormance. En tout cas côté Education Nationale, voilà, pour pas trop attirer les foudres du tout-puissant. » -

Anonymat souhaité sur ce passage

Si de nombreux avantages ont été répertoriés par les acteurs des collectifs territoriaux, la réalité semble parfois rattraper la bonne volonté qui se trouve en leur sein. Les manques de moyens, financiers comme humains, empêchent les collectifs de se développer à une plus grande échelle. Particulièrement regrettée par les acteurs interrogés, cette situation entrave également la mise en place d'initiatives au sein des collectifs. Le retrait des entreprises dans les collectifs est aussi un point important à soulever. Cette quasi-absence est d'autant plus regrettable que la pérennité des *open-badges* « à la française » en dépendrait. Enfin, la place prépondérante de certains acteurs au départ des projets qui semblent se retirer aujourd'hui, comme l'Education Nationale dans le collectif BRAVO-BFC, pose également des questions sur l'éventuelle survie des collectifs territoriaux à l'avenir.

Ce dernier chapitre empirique a permis de mettre en avant la vision « française » de l'*open-badge*. Cette dernière entretient donc une forte proximité avec la vision adéquatniste qui a longtemps prévalu en France (H6). Davantage axé sur le local, l'outil s'inscrirait plus largement dans un triptyque emploi – formation – territoire. Le badge numérique ouvert, tel qu'il est défendu dans les collectifs, s'articulerait donc autour des besoins du territoire. Par ailleurs, la vision « française » de l'*open-badge* met davantage en avant le concept de reconnaissance ouverte qu'ailleurs dans le monde. Le badge numérique ouvert aurait donc la nécessité d'être adopté par le plus grand nombre pour être pertinent. Ainsi, la création des collectifs territoriaux pourrait donc faciliter cette mise en réseau des différents acteurs autour de l'*open-badge*. A ce titre, ce dernier agirait donc comme un véritable connecteur qui relierait entre eux les différents acteurs du territoire.

Dans le même temps, l'*open-badge* pourrait lui aussi tirer profit de cette proximité avec le territoire (H7). En effet, vecteur d'externalités positives, ce dernier pourrait aider à l'acculturation de l'outil. Il aurait ainsi une plus grande facilité à se diffuser dans la sphère académique, professionnelle ou encore associative. Par ailleurs, la création d'un label territorial pourrait également bénéficier à l'outil en renforçant sa crédibilité auprès des tiers. Cependant, nous pouvons nous questionner de l'application réelle du concept de reconnaissance ouverte dans les collectifs. En effet, cette ouverture semble toute relative à l'heure actuelle. Plus qu'une ouverture de la reconnaissance pour tous et par tous, il serait davantage pertinent de parler dans un premier temps d'une ouverture de la reconnaissance

qui s'appliquerait dans tous les contextes d'apprentissage. Il existerait donc un contraste entre la vision défendue dans les collectifs, et celle qui est réellement appliquée par les acteurs d'*open-badges*.

Conclusion

Alors que nos sociétés sont en pleine mutation, les établissements de l'enseignement supérieur tentent de répondre à de nouveaux défis économiques, sociétaux ou encore technologiques. L'omniprésence du numérique conduit les organisations internationales à souligner son importance pour s'adapter à ce nouveau monde. Dès lors, certains outils comme l'*Europass Digital Credentials Infrastructure* soutiennent la mise de nouvelles formes de certifications numériques en Europe. En parallèle, l'essor des compétences non-académiques encourage l'enseignement supérieur à proposer de nouvelles formes et modalités d'apprentissage (Chauvigné & Coulet, 2010) afin de développer et reconnaître l'ensemble des compétences des étudiants. C'est pourquoi certaines universités se sont intéressées à la mise en place de badges numériques ouverts au sein de leurs établissements. Initialement pensé pour reconnaître les compétences et connaissances acquises par les individus tout au long de leur vie (Dyjur & Lindstrom, 2017), cet outil pourrait également être un atout au niveau pédagogique (Carey & Stefaniak, 2018).

Cette thèse avait donc la volonté de s'intéresser à l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la pédagogie mais également au soutien de la reconnaissance de compétences dans l'enseignement supérieur. Plus largement, elle avait pour objectif de comprendre dans quelle mesure les *open-badges* pouvaient s'insérer dans le paysage de l'enseignement supérieur sans être vecteurs de nouvelles inégalités.

Ainsi, nous avons au préalable présenté la littérature scientifique afin de contextualiser l'émergence de ce nouvel outil digital. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux travaux portant sur le mouvement d'*Open education*. Bénéficiant d'un contexte favorable où nous assistons à une explosion du cadre spatio-temporel ou encore à l'émergence de nouvelles formes de travail, ce mouvement semble particulièrement progresser ces dernières années. Davantage axé sur l'apprenant dans sa conception initiale, le concept d'*Open education* s'est recentré sur l'accès aux ressources éducatives et leurs usages (Cisel, 2016) à travers la démocratisation de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le mouvement d'*Open education* a donc pour objectif de démocratiser l'éducation mais aussi de répondre à de nouveaux besoins que l'enseignement supérieur traditionnel ne serait pas en mesure de répondre (Blessinger & Bliss, 2016). Toutefois, il convient également de

relativiser la progression de ce mouvement au niveau mondial. L'adoption à ce dernier reste encore assez faible à ce jour. Les enseignants expriment parfois leur réticence (Cronin, 2019) à l'idée d'utiliser les ressources éducatives libres ; tandis que les étudiants peuvent également se montrer prudent quant à leur utilisation (Newman & Beetham, 2017).

L'*open-badge* s'inscrirait alors dans le sillage du mouvement d'*Open education* et plus particulièrement dans le spectre des ressources éducatives libres. Son intérêt peut s'appréhender à travers la typologie développée d'Inamorato dos Santos et ses collaborateurs (2016) concernant les dimensions fondamentales de l'éducation ouverte. Ainsi, l'*open-badge* aurait particulièrement un intérêt dans les dimensions qui concernent la pédagogie et la reconnaissance. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à ces deux aspects de l'outil lors de la suite de notre travail.

Le chapitre deux a donc permis de mettre en avant les débats autour de la place de l'*open-badge* dans la motivation des étudiants. Toutefois, il n'existe pas à ce jour de consensus à ce sujet. La simple présence de badges numériques ouverts au sein des formations ne suffit pas à augmenter les niveaux motivationnels des individus. Cependant, d'autres avantages au niveau pédagogique sont mis en avant dans la littérature scientifique propre aux *open-badges*. En effet, la flexibilité de l'outil pourrait être un atout dans la mise en place de nouvelles initiatives d'évaluation (O'Byrne *et al.*, 2015), notamment dans le cadre d'une démarche d'évaluation formative et partagée par exemple. Toutefois, certaines voix s'élèvent pour dénoncer l'effet négatif potentiel sur le développement des individus. En effet, selon Resnick (2012), l'outil pourrait favoriser l'acquisition de compétences et connaissances en un produit consommable, décontextualisant par la même occasion l'apprentissage (Sullivan, 2013).

Le chapitre trois nous a permis de recentrer les débats autour de l'*open-badge* en tant qu'outil au service de la reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur. S'inscrivant dans le paradigme de l'approche par compétences, l'outil pourrait notamment séduire les établissements de l'enseignement supérieur dans le cadre de la reconnaissance et de la valorisation des compétences non-académiques (West & Randall, 2016). En effet, l'*open-badge* aurait la capacité à saisir l'ensemble des apprentissages réalisés par les individus (Gibson *et al.*, 2015). Il pourrait donc être un moyen pour les établissements de l'enseignement supérieur de valoriser les expériences extracurriculaires de leurs étudiants. Dans une situation où le diplôme est contesté (Brown & Hesketh, 2004), l'*open-badge* pourrait donc être

considéré comme un nouveau signal pour les individus afin de se différencier sur le marché du travail. Toutefois, il convient de rappeler que les expériences extracurriculaires sont inégalement réparties entre les individus (Martin, 2012). Le caractère équitable de l'outil pourrait donc être remis en question à ce titre. Certaines interrogations existent donc sur l'appropriation d'un tel outil par un public « d'héritiers ».

Dans le même temps, ce dernier chapitre théorique nous a permis de faire le lien entre les *open-badges* et le territoire. Principaux canaux de diffusion de l'outil, les collectifs territoriaux d'*open-badges* ont émergé il y a quelques années sur le sol français. Les relations, particulièrement étroites en France, entre l'espace, le territoire et le marché du travail pourraient expliquer l'ancrage territorial de l'outil. Ainsi, nous avons pu mobiliser certains travaux qui se sont intéressés à une approche territorialisée de la relation formation-emploi (Bel, 2007). L'émergence des collectifs territoriaux pourrait donc trouver, en partie, son explication dans le triptyque formation – emploi – territoire (Bel, 2009 ; Azaïs & Giraud, 2009)

Au regard du cadre théorique développé et des objectifs poursuivis dans cette thèse, nous avons décidé de retenir une méthodologie mixte composée de trois enquêtes originales et complémentaires. Les deux premiers volets, quantitatifs, se sont intéressés à l'intérêt de l'outil dans l'enseignement supérieur. Le dernier volet, qualitatif, a permis d'ouvrir le débat et de dépasser les frontières de l'université pour s'intéresser au territoire et aux acteurs qui le composent.

Le chapitre quatre a donc été l'occasion de s'intéresser à l'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur français et belge pour les *open-badges*. Le questionnaire diffusé à l'université de Bourgogne Franche-Comté et l'université de Mons a permis de mettre en avant certaines caractéristiques qui interviennent dans l'intérêt porté par les étudiants pour ce nouvel outil digital. S'il est largement méconnu à ce jour, celui-ci semble toutefois éveiller l'intérêt des étudiants. Par ailleurs, ces derniers semblent avoir conscience de la nécessité de valoriser leur *curriculum* caché afin de se démarquer sur le marché du travail. L'*open-badge* pourrait donc intéresser les étudiants comme une plus-value sur leur *curriculum vitæ*. Toutefois, notre analyse de régression linéaire multiple a permis de dégager un profil-type de l'étudiant intéressé par l'outil. Ainsi, l'intérêt des étudiants de l'enseignement supérieur pour les *open-badges* aurait un lien avec leurs niveaux motivationnels dans leurs études (H1). En effet, notre étude montre que les badges numériques ouverts pourraient attirer l'attention des

étudiants qui disposent des plus hauts niveaux d'autodétermination mais également ceux qui pourraient considérer l'outil davantage comme une récompense. En parallèle, l'intérêt des étudiants pour les *open-badges* aurait aussi un lien avec le rapport qu'ils entretiennent avec leurs expériences extracurriculaires (H2). Ainsi, les étudiants qui considèrent leurs expériences extracurriculaires comme une marque d'employabilité sont également ceux qui sont les plus intéressés par les badges numériques ouverts. Enfin, l'intérêt des étudiants pour les *open-badges* aurait également un lien avec certaines caractéristiques sociodémographiques (H3) comme le genre, le domaine d'étude ou encore l'origine sociale. Ce dernier point est particulièrement important à souligner puisque l'équité de l'outil est donc remise en question. Ainsi, l'*open-badge* ne serait pas un outil qui permettrait de limiter les inégalités actuelles dans l'enseignement supérieur, mais au contraire risquerait de les accentuer.

Poursuivant notre démarche, nous avons pu tester l'outil au sein d'une promotion étudiante afin de comprendre l'engagement des étudiants dans un dispositif facultatif d'aide à la réussite proposant des *open-badges*. Notre étude a permis de révéler une réelle appétence pour l'outil. Toutefois, nous avons repéré des différences entre le public qui s'est effectivement saisi de l'outil et les autres. Ainsi, nos résultats montrent que les étudiants les plus motivés s'engagent davantage que les autres dans le dispositif proposant des badges numériques ouverts (H1b). Régulièrement associés à la dimension extrinsèque (Ravet, 2017), nos résultats ne vont pas dans ce sens. Dans le même temps, ce sont les étudiants les plus performants scolairement qui se sont davantage engagés que les autres dans le dispositif (H4). Pourtant intégré au sein d'un dispositif d'aide à la réussite, il semble que ce soit davantage la reconnaissance offerte par l'*open-badge* qui a séduit le public concerné par l'expérimentation. En parallèle, les compétences numériques semblent également exercer un rôle dans l'engagement des étudiants dans le dispositif. En effet, ce sont les étudiants les plus à l'aise avec le numérique qui s'engagent davantage que les autres. Nous pouvons donc, une nouvelle fois, nous questionner sur le caractère équitable de l'*open-badge* qui pourrait maintenir les inégalités entre les groupes sociaux et renforcer par la même occasion le phénomène de « fracture numérique » (Granjon, 2011). Enfin, nous constatons une nouvelle fois que les étudiants qui accordent le plus d'importance à leurs expériences extracurriculaires sont également ceux qui s'engagent davantage dans le dispositif (H2b). Ainsi, les étudiants de l'enseignement supérieur

semblent vouloir se saisir de ce nouvel outil digital comme d'une marque d'employabilité qui leur permettrait de se démarquer sur le marché du travail.

Pour conclure la partie empirique de cette thèse, nous nous sommes intéressés aux relations qu'entretiennent les *open-badges* avec le territoire en France, en dépassant le cas de l'enseignement supérieur. Ce dernier volet qualitatif nous a permis de comprendre pourquoi des collectifs territoriaux d'*open-badges* sont nés en France. Se rattachant davantage au concept de reconnaissance ouverte, l'*open-badge* « à la française » découlerait d'une logique adéquationniste (H6) qui a longtemps prévalu en France. A ce titre, le badge numérique ouvert s'inscrirait plus largement dans un triptyque emploi – formation – territoire (Azaïs & Giraud, 2009). L'*open-badge*, dans sa vision défendue dans les collectifs, serait donc au service des territoires. Enfin, il existerait également une dynamique territoriale qui pourrait être favorable à la diffusion de l'outil (H7). Vecteur d'externalités positives, le territoire pourrait aider l'outil à se diffuser dans les différentes sphères académiques, professionnelles ou encore associatives. En outre, il pourrait permettre à l'*open-badge* d'être plus crédible en ayant cette reconnaissance territoriale derrière lui.

Toutefois, ce travail de recherche comporte certaines questions et limites. Pour y répondre, nos travaux pourraient être développés dans plusieurs directions. D'abord, et même si leur choix est pertinent, d'autres filières auraient pu être également explorées. Par exemple, nous pouvons imaginer qu'il pourrait être pertinent de mettre en place un écosystème de badges numériques ouverts dans certaines filières où les expériences de stage sont plus nombreuses, comme cela peut être le cas dans le domaine de la santé par exemple. De plus, notre étude ne concernait que le premier cycle universitaire. A l'avenir, il pourrait être opportun de tester nos hypothèses de recherche auprès d'autres publics, encore plus sensibles aux injonctions de se professionnaliser sur le marché du travail. Par exemple, il semblerait intéressant de réaliser une enquête auprès d'étudiants en Master. Ces derniers pourraient se sentir davantage concernés par leur employabilité, et donc potentiellement plus intéressés par l'outil en tant que signal positif sur le marché du travail.

Par ailleurs, d'autres limites peuvent être relevées, notamment concernant l'expérimentation de badges numériques ouverts qui a été menée dans le cadre de ce travail. En effet, il serait également intéressant d'expérimenter l'outil dans d'autres filières (plus ou moins professionnalisantes par exemple) mais aussi dans d'autres niveaux de l'enseignement

supérieur (comme les masters) avant de généraliser nos résultats. Dans le même temps, il pourrait être opportun de tester les *open-badges* avec d'autres formes de dispositifs d'apprentissage ou avec une autre scénarisation pédagogique. Nous pouvons imaginer des dispositifs synchrones où les pairs seraient sollicités dans la délivrance des badges numériques ouverts par exemple.

Également, notre étude ne permet pas de voir comment les étudiants se saisissent de leurs *open-badges* une fois qu'ils les obtiennent. Il pourrait donc être intéressant de voir s'ils considèrent effectivement l'outil comme une marque d'employabilité en l'indiquant sur leur *curriculum vitæ*. Enfin, il pourrait être également opportun de comprendre la réception d'un tel outil auprès du monde professionnel. En effet, nous avons vu que l'une des principales faiblesses de l'outil était sa méconnaissance. Ce constat est particulièrement vrai dans la sphère professionnelle. Une étude sur la perception, voire l'intérêt, d'un tel outil par les employeurs pourrait contribuer significativement aux débats autour de l'*open-badge*, notamment lorsqu'il est question de sa conception « française ». Nous pouvons imaginer que dans certains cas, notamment lors des pénuries de main d'œuvre ou de compétences, les entreprises pourraient avoir besoin de voir émerger de nouvelles formes de certification.

De manière plus large, cette thèse montre l'importance de la prise en compte par les universités de nouveaux défis liés à la mondialisation ou encore à l'avènement du numérique. Devant un paysage socioéconomique qui s'est profondément transformé ces dernières années, les établissements de l'enseignement supérieur sont encouragés à renouveler leurs pratiques pédagogiques. Les préconisations, voire l'injonction, des différentes organisations internationales à prendre en compte l'ensemble des apprentissages des individus nécessitent de nouveaux outils pour les rendre visibles. Dans ce cadre, l'*open-badge* pourrait être un élément de réponse flexible pour certifier, ou du moins reconnaître, une partie des apprentissages de manière complémentaire aux diplômes. D'autant plus que l'outil pourrait être une arme supplémentaire dans l'arsenal de l'approche par compétences. Bien que critiquée (Hirtt, 2009), cette dernière semble progresser ces dernières années et touche désormais l'ensemble des couches de la société. Toutefois, si l'*open-badge* est souvent présenté comme un objet émancipateur, est-ce réellement un outil pour tous ? Ne bénéficieraient-ils pas finalement essentiellement aux nouveaux « héritiers » ? Par ailleurs, nous pouvons également nous questionner sur l'appropriation d'un tel outil par certaines

grandes entreprises. Par exemple, nous pouvons imaginer que certains grands groupes pourraient chercher à imposer certaines certifications « maison », comme les *open-badges*⁷⁹, se substituant ainsi au système éducatif. Séduisant sur le papier, l'*open-badge* soulève pourtant de nombreuses interrogations qu'il conviendrait d'y répondre avant d'envisager un déploiement plus important au sein de l'enseignement supérieur.

⁷⁹ On pourrait penser au cas de l'entreprise IBM avec ses milliers d'*open-badges* proposés.

Bibliographie

- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development, 61*, 217-232.
- Abramovich, S. (2016). Understanding digital badges in higher education through assessment. *On the Horizon, 24*(1), 126-131.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49-74.
- Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. S. (2014). Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging?. *Research in Learning Technology, 22*.
- Alamri, H. A., Watson, S., & Watson, W. (2021). Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends, 65*, 62-78.
- Alava, S. (1999). Médiation (s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France, 1*, 8-15.
- Albandea, I., & Giret, J. F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc, n°149*.
- Albandea, I. (2020). La perception des parcours d'études non linéaires par les recruteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle, 49*(1), 37-66.
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. *Éducation & formation, 296*, 13-30.

- Allal, L. (1988) Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p.86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. *OCDE, L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Springer Science & Business Media.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Opening the Curriculum: Open Educational Resources in US Higher Education, 2014*. Babson Survey Research Group.
- Ally, M., & Samaka, M. (2013). Open education resources and mobile technology to narrow the learning divide. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 14-27.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In *Handbook of the Economics of Education*. Elsevier.
- Alt, D. (2023). Who benefits from digital badges? Motivational precursors of digital badge usages in higher education. *Current Psychology*, 42(8), 6629-6640.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Araújo, I., Santos, C., & Pedro, L. (2020). The Use of Badges And its Impact on the Interaction Dynamics of a Mooc. In *EDEN Conference Proceedings*, 340-349.
- Ardouin, T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. *Savoirs en action et acteurs de la formation*, 31-49.
- Arrow, K. J. (1973). *Information and economic behavior* (Vol. 28). Federation of Swedish Industries.
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. FeniXX.
- Ayerbe, C., & Azzam, J. E. (2015). Pratiques coopétitives dans l'Open Innovation: Les enseignements des patent pools. *Management international*, 19(2), 95-114.
- Azaïs, C., & Giraud, O. (2009). Editorial du numéro Formation, Emploi, Territoires. *Espaces et sociétés*, (136-137), 13-16.
- Bailly, F., & Léné, A. (2012). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study. *Employee Relations*, 35(1), 79-97.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (130), 69-78.
- Balas, S. (2023). De l'investissement dans les savoirs à la certification des compétences. *Éducation Permanente*, (1), 153-162.

- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2003). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In *Entertainment-education and social change* (p. 97-118). Routledge.
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher education Research & development*, 31(1), 65-77.
- Barras, H., & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *e-JIREF*, (1), 25-33.
- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271.
- Beetham, H., Falconer, I., McGill, L. & Littlejohn, A. (2012). Open practices: briefing paper. *Briefing paper, JISC*.
- Benhenda, A., & Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, (1), 93-104.
- Bel, M. (2007). Formation et territoire: des approches renouvelées. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (97), 67-80.
- Bel, M. (2009). Compétences et dynamiques territoriales : quelles interactions ? *Geographie Economie Societe*, 11(3), 213-232.

- Bel, M., & Berthet, T. (2009). Proximité et relation emploi-formation: au carrefour des disciplines. *Espaces et sociétés*, 136(1), 33-46.
- Bell, R., & Tight, M. (1993). Open Universities: A British Tradition? *Society for Research into Higher Education*. Buckingham: Open University Press
- Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* (Doctoral dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté).
- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Céreq Bref*, 408.
- Berthiaume, D., & Daele, A. (2010). Evaluer les apprentissages des étudiant.es à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*.
- Besser, E. D., & Newby, T. J. (2019). Exploring the role of feedback and its impact within a digital badge system from student perspectives. *TechTrends*, 63, 485-495.
- Besser, E. D., & Newby, T. J. (2020). Feedback in a digital badge learning experience: Considering the instructor's perspective. *TechTrends*, 64, 484-497.
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International statistical review*, 78(2), 161-188.
- Biles, M., Plass, J., & Home, B. (2014). *Good badges, Evil badges ? An Empirical Inquiry into the Impact of Digital Badge Design on Goal Orientation and Learning*. Report 20132014 HASTAC Digital Media and Learning Research Grant Competition.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.

- Blackall, L., & Hegarty, B. (2011). *Open education practices: A user guide for organizations/models of open education. Educational Technology, 55(4)*, 3-13.
- Blanc, J., & Fare, M. (2012). Les monnaies sociales en tant que dispositifs innovants: une évaluation 1. *Innovations, (2)*, 67-84.
- Blanc, P., Laplante, I., & Dugas, C. (2020). Mutualisation de ressources éducatives numériques (REN) et libres (REL) en enseignement supérieur: pourquoi, pour qui et comment?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17(1)*, 57-59.
- Blessinger, P., & Anchan, J. P. (2015). *Democratizing higher education: International comparative perspectives*. Routledge.
- Blessinger, P., & Bliss, T. J. (2016). Introduction to open education: Towards a human rights theory. *Open education: International perspectives in higher education, 11-30*.
- Bloom, B. S. (1968). *Toward a theory of testing which includes measurement-evaluation-assessment* (No. 9). University of California.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bohas, A., Fabbri, J., Laniray, P., & de Vaujany, F. X. (2018). Hybridations salariat-entrepreneuriat et nouvelles pratiques de travail: des slashers à l'entrepreneuriat-alterné. *Technologie et innovation, 18(1)*.
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of educational psychology, 100(3)*, 688-701

- Borghans, L., Meijers, H., & Ter Weel, B. (2008). The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores. *Economic inquiry*, 46(1), 2-12.
- Borras, I., & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie: une ultime chance d'ouverture aux adultes?. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (138), 117-138.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353.
- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck Université.
- Boticki, I., Baksa, J., Seow, P., & Looi, C. K. (2015). Usage of a mobile social learning platform with virtual badges in a primary school. *Computers & Education*, 86, 120-136.
- Bouba-Olga, O., & Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d'économie régionale & urbaine*, (3), 311-328.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28, 34-41.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education. Understanding It and Doing It Well*. London and New York Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit.

- Boutillier, S., & Uzunidis, D. (2012). Création d'entreprises, pauvreté, inégalités, de la société salariale à la société entrepreneuriale, *Colloque « Inégalités et pauvreté dans les pays riches »*, IUFM Auvergne, Chamalières, 20 janvier 2012.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions nouvelles.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles: de l'intention au changement. *Recherche & formation*, 39(1), 27-39.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Boutinet, J. P. (2019). Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui?. *Savoirs*, 50(2), 129-153.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Brauer, S., Kettunen, J., & Hallikainen, V. (2018). " Learning Online" for Vocational Teachers: Visualisation of a Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2).
- Brinbaum, Y., Hugrée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50% à la licence... mais comment? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Économie et statistique*, 499, 81-106.
- Bronckart, J. P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. *Raisons éducatives*, 2, 27-44.

- Brown, G. T., Andrade, H. L., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457.
- Bruillard, É. (2014). Les utilisateurs des MOOC: quel regard?. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7).
- Bruyère, M., & Lemistre, P. (2010). La formation professionnelle des jeunes: quelle valorisation de la spécialité?. *Revue d'économie politique*, 120(3), 539-561.
- Buchem, I., & Borrás Gené, O. (2020). Motivational effects of open badges in MOOCs. A learner perception study in OpenVM Learning Hub and MiriadaX. *e-mentor*, 4(86), 22-35.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, 15-44.
- Calut, L. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Editions OCDE.
- Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., & Pawlowski, J. (2014). *State of the art review of quality issues related to open educational resources (OER)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1211-1229.
- Casella, P. (2005). Décentralisation de la formation professionnelle: Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre. *Savoirs*, (3), 9-67.

- Casilli, A. A. (2019). *En attendant les robots-Enquête sur le travail du clic*. Média Diffusion.
- Castro, L. (2015). Strategizing across boundaries: revisiting knowledge brokering activities in French innovation clusters. *Journal of Knowledge Management*, 19(5), 1048-1068.
- Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open educational resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1), 1-11.
- Carette, V. (2009). Chapitre 8. Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit ». In *Évaluations en tension* (p. 147-163). De Boeck Supérieur.
- Céci, J. F. (2020). *Transition de la forme scolaire au prisme du Numérique: Le Numérique comme catalyseur et révélateur* (Doctoral dissertation, Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA)).
- Chabault, D., & Martineau, R. (2014). L'intermédiation en R&D: le rôle des pôles de compétitivité dans l'émergence des projets collaboratifs. *Gestion 2000*, 31(5), 69-86.
- Chambon, J. L., David, A., & Devevey, J. M. (1982). *Les innovations sociales*. PUF.
- Charbonnier, S. (2015). La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique. *Revue de métaphysique et de morale*, (4), 539-560.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Cheng, Z., Watson, S. L., & Newby, T. J. (2018). Goal setting and open digital badges in higher education. *TechTrends*, 62, 190-196.

- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C., & Raynor, M. (2003). *The innovator's solution: Creating and sustaining successful growth*. Harvard Business Review Press.
- Cieply, S., & Grand, I. (2019). Quels usages pour les Open Badges dans l'enseignement supérieur ? Analyse de la diffusion d'une innovation à l'IAE Caen. *Management & Avenir, 113*, 15-38.
- Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC: éléments de typologie* (Doctoral dissertation, Université Paris-Saclay).
- Cisel, M. (2018). Interactions in MOOCs: The hidden part of the iceberg. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(5).
- Clements, K., West, R. E., & Hunsaker, E. (2020). Getting started with open badges and open microcredentials. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21*(1), 154-172.
- Clow, D. (2013). MOOCs and the funnel of participation. In *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge*, 185-189.
- Cocciolo, A. P. (2009). *Using information and communications technologies to advance a participatory culture: A study from a higher education context*. Teachers College, Columbia University.
- Commission européenne (2013). *Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/77707>

- Conen, W., & Schulze Buschoff, K. (2021). Introduction to the special issue: multiple jobholding in Europe. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 27(2), 141-147.
- Conseil de l'Union Européenne (2018). Journal officiel de l'Union Européenne C189/1 du 04 juin 2018.
- Corrall, S., & Pinfield, S. (2014). Coherence of "open" initiatives in higher education and research: Framing a policy agenda. *Conference 2014 Proceedings*.
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. *Traité de psychologie de la motivation*, 127-147.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97-110.
- Cronin, C. (2018). Openness and praxis: A situated study of academic staff meaning-making and decision-making with respect to openness and use of open educational practices in higher education (Doctoral dissertation, Galway: National University of Ireland).
- Cronin, C. (2019). Open education: Design and policy considerations. In H. Beetham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design*. London: Routledge
- Cronin, C., & MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open praxis*, 10(2), 127-143.

- Colletis, G., & Pecqueur, B. (2005). Révélation de ressources spécifiques et coordination située. *Économie et institutions*, (6-7), 51-74.
- Côme, T., & Morder, R. (2009). *Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une identité étudiante*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante.
- Coulet, J. C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. *Travail et apprentissages*, 6(1), 181-198.
- Couppié, T., Gaubert, E., & Personnaz, E. (2022). Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à... *Céreq Bref*, 422(6), 1-8.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41-63.
- Cucchiara, S., Giglio, A., Persico, D., & Raffaghelli, J. E. (2014). Supporting self-regulated learning through digital badges: A case study. In *New Horizons in Web Based Learning: ICWL 2014 International Workshops* (pp. 133-142). Springer International Publishing.
- Czerniewicz, L., & Brown, C. (2013). The habitus of digital "strangers" in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 44-53.
- D'Antoni, S. (2009). Open educational resources: Reviewing initiatives and issues. *Open Learning: the journal of open, distance and e-learning*, 24(1), 3-10.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Editions Labor.
- D'Iribarne, P. (1989). *La Logique de l'honneur*. Seuil.

- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Daverne-Bailly, C., Grenier, V., & Li, Y. (2023). Orientation, numérique et pandémie: expériences et points de vue rétrospectifs d'étudiants de licence 1. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 52(1).
- David, J. L. (1995). The who, what, and why of site-based management. *Educational leadership*, 53, 4-9.
- Davies, R., Randall, D., & West, R. E. (2015). Using open badges to certify practicing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 36(2), 151-163.
- Daugareilh, I., & Fiorentino, A. (2019). L'ubérisation du travail. *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*.
- De Ketele, J. M. (1988). *Méthodologie de l'observation*. Université Catholique de Louvain, Laboratoire de pédagogie expérimentale.
- De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- De Ketele J.-M. & Hanssens C. (1999). « L'évolution du statut de la connaissance : ses déterminants et ses conséquences ». In Groupe avenir de la Communauté française de Belgique, Université catholique de Louvain, *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles* (p. 247-263). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

- De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J. M. (2006). La recherche en évaluation: propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- De Vaujany, F. X., Dandoy, A., Grandazzi, A., & Faure, S. (2019). Experiencing a new place as an atmosphere: A focus on tours of collaborative spaces. *Scandinavian Journal of Management*, 35(2).
- De Lièvre, B., Temperman, G., & Palm, C. (2017). Open Badges : Analyse des effets de leur mise à disposition selon deux modalités de tutorat (proactive ou réactive). *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (20).
- Déclaration de Paris sur les REL (2012), UNESCO, Paris, 20-22 juin 2012
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (p. 45-64). Springer Netherlands.

- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concept de «flow» ou «état psychologique optimal»: état de la question appliquée au sport. *Staps*, (1), 9-21.
- Demoustier, D., & Itçaina, X. (2022). Ancrages et polarisations territoriales de l'économie sociale et solidaire: Le PTCE Sud Aquitaine en perspective comparée. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, (1), 43-65.
- Deschanet, E., Distler, F., & Rasolofo-Distler, F. (2022). Reconnaissance des compétences: savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'étudiant: Le cas de trois dispositifs: Bonus étudiant engagé, VAE et blocs de compétences. *Projectics/Proyética/Projectique*, 33(3), 91-110.
- Devedžić, V., & Jovanović, J. (2015). Developing open badges: A comprehensive approach. *Educational Technology Research and Development*, 63, 603-620.
- Dichev, C., Dicheva, D., & Irwin, K. (2020). Gamifying learning for learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-14.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université.
- Downes, S. (2019). Recognising Achievement with Badges and Blockchain in a Connectivist MOOC. *Journal of Learning for Development*, 6(3), 273-286.

- Driessen, E., Van Der Vleuten, C., Schuwirth, L., Van Tartwijk, J., & Vermunt, J. D. H. M. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical education*, 39(2), 214-220.
- Dumont, G. F. (2018). *Les territoires: diagnostic et gouvernance : Concepts, méthodes, applications*. Armand Colin.
- Donald, J. (1983). How Illiteracy Became a Problem (and Literacy Stopped Being One). *Journal of Education*, 165(1), 35–52.
- Dupont, J. P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps: revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, (88), 7-23.
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Du Seuil.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Dyjur, P., & Lindstrom, G. (2017). Perceptions and uses of digital badges for professional learning development in higher education. *TechTrends*, 61(4), 386-392.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Edwards, R. (2015). Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 251-264.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliott, R., Clayton, J., & Iwata, J. (2014). Exploring the use of micro-credentialing and digital badges in learning environments to encourage motivation to learn and achieve. In B. Hegarty, J. McDonald, & S.-K. Loke (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology* (p.703-707). Proceedings ascilite Dunedin 2014.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 43-60.
- Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité du Service de Veille scientifique et technologique*, 39, 1-19.
- Enjolras, B. (2010). Gouvernance verticale, gouvernance horizontale et économie sociale et solidaire: le cas des services à la personne. *Géographie Économie Société*, 12(1), 15-30.
- Ettayebi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débat. Perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: Harmattan, Collection Educations et Sociétés.
- European Education Area (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*.
<https://education.ec.europa.eu/fr/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Eurostat (2019). *Chiffres clés sur l'Europe, édition 2019*.
https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10164473/KSEI-19-001-FR_N.pdf/aef66e0b-f5fe-c4e1-67ac-3c3f01a44384

- Facey-Shaw, L., Specht, M., van Rosmalen, P., & Bartley-Bryan, J. (2020). Do badges affect intrinsic motivation in introductory programming students?. *Simulation & Gaming, 51*(1), 33-54.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III: l'effet de l'accompagnement scolaire* (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne).
- Fanfarelli, J., Vie, S., & McDaniel, R. (2015). Understanding digital badges through feedback, reward, and narrative: a multidisciplinary approach to building better badges in social environments. *Communication Design Quarterly Review, 3*(3), 56-60.
- Farmer, T., & West, R. E. (2016). Opportunities and challenges with digital open badges. *Educational Technology, 45*-48.
- Feldman, M.P. (1994). *The Geography of Innovation*. Kluwer Academic Publishers.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education, 54*(3), 500-518.
- Friedman, G. (2014). Workers without employers: shadow corporations and the rise of the gig economy. *Review of keynesian economics, 2*(2), 171-188.
- Gallagher, S. R. (2018). Educational credentials come of age: A survey on the use and value of educational credentials in hiring. *Center for the Future of Higher Education & Talent Strategy*.

- Gamrat, C., Zimmerman, H. T., Dudek, J., & Peck, K. (2014). Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. *British journal of educational technology, 45*(6), 1136-1148.
- Garnett, T., & Button, D. (2018). The use of digital badges by undergraduate nursing students: A three-year study. *Nurse education in practice, 32*, 1-8.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology, 52*, 1-14.
- Gauthier, P. D. (2009). Exploiter son portfolio numérique: construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses compétences. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34*(3).
- Genin, É. (2014). Travailler n'importe où, n'importe quand? Pas si sûr... *Gestion, 39*(2), 20-27.
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.
- Gerard, L., & Rubio, A. A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université: le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 36*(1).
- Gianfaldoni, P., Richez-Battesti, N., Alcaras, J. R., Ory, J. N., Dompnier, N., Rousseau, F., ... & Ducau, L. (2008). *La gouvernance partenariale des banques coopératives française*. Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST); Laboratoire Biens Normes Contrats (LBNC).

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20, 403-410.
- Giffard A., Territoire, formation et relation formation-emploi : éléments d'analyse à partir de deux études de cas. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02895945/document>.
- Gilliard, C., & Culik, H. (2016). Digital redlining, access, and privacy. *Common Sense Education*.
- Giret, J. F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192(3), 23-36.
- Giret, J.-F. (2016). Introduction. In J.-F. Giret & S. Morlaix (Eds.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 9-13). Éditions universitaires de Dijon.
- Glatthorn, A. A. (1993). Outcome-Based Education: Reform and the Curriculum Process. *Journal of Curriculum and supervision*, 8(4), 354-364.
- Glover, I., & Latif, F. (2013). Investigating perceptions and potential of open badges in formal higher education. In *EdMedia+ Innovate Learning* (p. 1398-1402). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Goligoski, E. (2012). Motivating the learner: Mozilla's open badges program. *Access to Knowledge: A Course Journal*, 4(1), 1-8.

- Gourlay, L. (2015). Open education as a 'heterotopia of desire'. *Learning, media and Technology, 40*(3), 310-327.
- Gramatakos, A. L., & Lavau, S. (2019). Informal learning for sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 20*(2), 378-392.
- Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôles du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *e-JIREF, 5*(2), 5-28.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications, 88*(1), 67-74.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology, 85*(3), 541.
- Greenbank, P., & Hepworth, S. (2008). *Working class students and the career decision-making process: A qualitative study*. HECSU.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *cereq Bref n° 228*.
- Grolleau, G., & Lakhal, T. (2007). Éléments d'analyse économique des faux diplômes. *Revue internationale de droit économique, 21*(2), 115-128.
- Guay, F., Vallerand, R.J. & Blanchard, C (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*, 175–213.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British journal of educational psychology, 80*(4), 711-735.

- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review*. Institute of Education.
- Haas, J. (2007). Mecanic vallée: Interactions entre système productif local et formation. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (97), 9-21.
- Hakulinen, L., Auvinen, T., & Korhonen, A. (2015). The Effect of Achievement Badges on Students' Behavior: An Empirical Study in a University-Level Computer Science Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(1).
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
- Hanrahan, S. J., & Issacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-Assessment: The Students' View. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 1-19.
- Harvey, A., Andrewartha, L., Edwards, D., Clarke, J., & Reyes, K. (2017). *Student equity and employability in higher education*. Report for the Australian Government Department of Education and Training. Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hatzipanagos, S., & Code, J. (2016). Open badges in online learning environments: Peer feedback and formative assessment as an engagement intervention for promoting agency. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 25(2), 127-142.

- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Heddad, N. (2021). Espace, Travail et numérique. Le cas du travail en flex office. *Activités*, 18(2).
- Hegarty, B. (2015). Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources. *Educational technology*, 3-13.
- Hesketh, A., & Brown, P. (2004). Putting critical realism to work in the knowledge worker recruitment process. In Ackroyd, S., & Fleetwood, S., *Critical realist applications in organisation and management studies*.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hilton III, J., Wiley, D., Stein, J., & Johnson, A. (2010). The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 25(1), 37-44.
- Hilton III, J. L., Robinson, T. J., Wiley, D., & Ackerman, J. D. (2014). Cost-savings achieved in two semesters through the adoption of open educational resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 67-84.
- Hilton III, J. (2020). Open educational resources, student efficacy, and user perceptions: A synthesis of research published between 2015 and 2018. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 853-876.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39(1), 1-34.

- Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé: quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2).
- Huang, R., Tlili, A., Chang, T. W., Zhang, X., Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2020). Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources. *Smart Learning Environments*, 7, 1-15.
- Huws, U. (2014). *Labor in the global digital economy: The cybertariat comes of age*. NYU Press.
- Ikahihifo, T. K., Spring, K. J., Rosecrans, J., & Watson, J. (2017). Assessing the savings from open educational resources on student academic goals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7).
- Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., Castaño-Muñoz, J. (2016). *Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions*. JRC Science for Policy Report, EUR 27938 EN.
- Inan C., (2016). APB 2016 propositions d'admission et réponse des candidats pour l'année scolaire 2016–2017. *Note Flash du SIES*, 16.17.
- Ivanic, R., Clark, R. and Rimmershaw, R. (2000) What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. In M.R. Lea and B. Stierer (eds.) *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Iwata, J., Clayton, J., & Saravani, S. J. (2017). Learner autonomy, microcredentials and self-reflection: a review of a Moodle-based medical English review course. *International Journal of Information and Communication Technology*, 10(1), 42-50.

- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142.
- Jézégou, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 30(1).
- Jobert, A., Marry, C., & Tanguy, L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. A. Colin.
- Jobert, A. (2003). 8. Quelle régulation pour l'espace territorial ?. In Gilbert de Terssac éd., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: Débats et prolongements*, 135-146. Paris: La Découverte.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences. *Éducation et formation*, 296, 31-43.
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 35-55.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1).

- Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, (131), 127-145.
- Kahle, D. (2008). Designing open educational technology. *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*, 27-45.
- Kahn, S., & Rey, B. (2016). La notion de compétence: une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18.
- Karsenti, T. (2013). MOOC: Révolution ou simple effet de mode?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37.
- Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The journal of higher education*, 85(1), 91-125.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. Routledge.
- Knox, J. (2013). Five critiques of the open educational resources movement. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 821-832.
- Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(7), 74-93.
- Kwon, K. H., Halavais, A., & Havener, S. (2015). Tweeting badges: User motivations for displaying achievement in publicly networked environments. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 93-100.

- Kyewski, E., & Krämer, N. C. (2018). To gamify or not to gamify? An experimental field study of the influence of badges on motivation, activity, and performance in an online learning course. *Computers & Education, 118*, 25-37.
- Labbé, S., Marengo, N., Gojard, L., & Bourlot-Ranty, S. (2019). Le regard des formés sur les compétences transversales : outils de connaissance et de re-connaissance. *Recherches en éducation, (37)*.
- Lafreniere, M. A. K., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque: perspectives intégratives. In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Dunod.
- Lainé, F. (2011). "Compétences transversales" et "compétences transférables": des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles. *La Note d'analyse, (219)*.
- Lamanthe, A., & Verdier, É. (1999). La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes: la cohérence problématique de l'action publique. *Sociologie du travail, 41(4)*, 385-409.
- Lambert-Le Mener, M. L. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne).
- Lane, A. (2009). The Impact of Openness on Bridging Educational Digital Divides. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 10(5)*.
- Larceneux, A. (2007). Formation et Territoire: des liens multiples et complexes, mais décisifs. *Formation emploi, 97(1)*, 81-88.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'organisation.
- Leahy, D., & Wilson, D. (2014). Digital skills for employment. In *Key Competencies in ICT and Informatics. Implications and Issues for Educational Professionals and Management: IFIP WG 3.4/3.7 International Conferences, KCICTP and ITEM 2014, Potsdam, Germany, July 1-4, 2014, Revised Selected Papers* (p. 178-189). Springer Berlin Heidelberg.
- Lebas, C. (2019). Carrière d'auto-entrepreneur et rapports (critiques) au travail: comment les coursiers à vélo font émerger des contestations. *La Revue de l'IRES*, 37-61.
- Lecoutre, M. (2007). Les intermédiaires de proximité, pour inciter les PME à former. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (97), 23-35.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Leloup, F., Moyart, L., & Pecqueur, B. (2005). La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale?. *Géographie Économie Société*, 7(4), 321-332.
- Léné, A. (2005). L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance: approches économiques. *Education et sociétés*, 1, 91-103.
- Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages* (Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes).
- Leroux, C. (2014). *Le volontariat solidaire à l'international: une expérience formative à l'épreuve des parcours professionnels* (Doctoral dissertation, Université René Descartes-Paris V).

- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue internationale de psychologie sociale, 21*(1), 19-70.
- Lison, C., & St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique, 311-334.*
- Liyanagunawardena, T. R., Scalzavara, S., & Williams, S. A. (2017). Open Badges: A Systematic Review of Peer-Reviewed Published Literature (2011-2015). *European Journal of Open, Distance and E-learning, 20*(2), 1-16.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57-76.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77-97.
- Luttringer, J. M. (2019). L'extension du droit de la responsabilité contractuelle dans le domaine de la formation professionnelle continue. *Savoirs, 50*(2), 55-66.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self-and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 179-197.

- Mackintosh, W., McGreal, R., & Taylor, J. (2011). Open education resources (OER) for assessment and credit for students project: Towards a logic model and plan for action.
- Mah, D. K. (2016). Learning analytics and digital badges: Potential impact on student retention in higher education. *Technology, Knowledge and Learning, 21*, 285-305.
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus: une stratégie française indiscutable?. *Carrefours de l'éducation, (2)*, 29-44.
- Maillard, F. (2017). La politique de certification tout au long de la vie: vers la labellisation des actifs?. *Sociologies pratiques, (1)*, 37-47.
- Maillard, F. (2020). La certification pour tous: une arme à double tranchant. *La pensée, 404(4)*, 93-105.
- Mallet, L. (2006). Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle: compétences sans moyens, moyens sans compétences?. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales, (93)*, 99-113.
- Martin, N. D. (2012). The privilege of ease : social class and campus life at highly selective, private universities. *Research in Higher Education, 53*, 426-452
- Martos-Garcia, D., Usabiaga, O., & Valencia-Peris, A. (2017). Students' perception on formative and shared assessment: Connecting two universities through the Blogosphere. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 6(1)*, 64-70.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard educational review, 38(4)*, 685-696.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- Massou, L., Papi, C., & Pulker, H. (2020). Des ressources aux pratiques éducatives libres: quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (31).
- Massou, L. (2022). Mutualisation des ressources pédagogiques numériques pour l'hybridation: vers l'éducation ouverte?. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 38(38).
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions* (p. 147-168). De Boeck.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003) The Impact of Self-Assessment on Achievement: The Effects of Self-Assessment Training on Performance in External Examinations. *Assessment in Education*, 10, 209-220.
- McGrath, O. (2008). Open educational technology: Tempered aspirations. *Opening up education*, 13-26.
- Méda, D. (2019). Three scenarios for the future of work. *International Labour Review*, 158(4), 627-652.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF Editeur.
- Melouki, M.H. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Mendez, A., & Mercier, D. (2006). Compétences-clés de territoires: le rôle des relations interorganisationnelles. *Revue française de gestion*, (5), 253-275.

- Menéndez, I. Y. C., Napa, M. A. C., Moreira, M. L. M., & Zambrano, G. G. V. (2019). The importance of formative assessment in the learning teaching process. *International journal of social sciences and humanities*, 3(2), 238-249.
- Michun, S. (2007). Petites entreprises et territoire, un lien surestimé?. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (97), 37-49.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, 125-136.
- Minichiello, F. (2021). Déployer le numérique en éducation, développer les compétences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (86), 11-15.
- Mishra, S. (2017). Open educational resources: Removing barriers from within. *Distance education*, 38(3), 369-380.
- Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *Interrogations*, 10, 1-13.
- Monchatre, S. (2018). De la qualification à la compétence en passant par l'employabilité. in D. Mercure et M. Vultur (Dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, Presses Universitaires de Laval, 119-134
- Morales, M., Amado-Salvatierra, H. R., Hernández, R., Pirker, J., & Gütl, C. (2016). A practical experience on the use of gamification in MOOC courses as a strategy to increase motivation. In *Learning Technology for Education in Cloud—The Changing Face of Education: 5th International Workshop, LTEC 2016, Hagen, Germany, July 25-28, 2016*, 139-149. Springer International Publishing.

- Moreau, D. B., & Delalandre, M. (2019). La valorisation des compétences d'innovation: l'exemple de l'éducateur sportif. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (145), 79-99.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales: Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire?. Documents de travail de l'IREDU.
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite?. *Recherches en éducation*, (22).
- Morlaix, S., & Fanchini, A. (2018). L'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans la redéfinition du capital humain développé par les élèves. Une application sur des élèves de l'école primaire française. *Éducation et sociétés*, (2), 135-156.
- Morlaix, S., & Giret, J. F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. Compétences non académiques et ambitions scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440.
- Morlaix, S., & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité: de l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, (1), 109-118.
- Mottier-Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171.

- Mulder, F., & Janssen, B. (2013). Opening up education. *Trend report: Open educational resources*, 36-42.
- Murphy, A. (2013). Open educational practices in higher education: Institutional adoption and challenges. *Distance education*, 34(2), 201-217.
- Newby, T. J., & Cheng, Z. (2020). Instructional digital badges: Effective learning tools. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1053-1067.
- Newman, T., & Beetham, H. (2017). Student digital experience tracker: The voice of 22,000 UK learners. *Bristol, UK: JISC*.
- Nicol, D. (2014). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. In *Approaches to assessment that enhance learning in higher education* (p. 11-27). Routledge.
- Nohu, N. (2022). *Développement des compétences non académiques à l'université: quel(s) impact(s) sur l'employabilité des diplômés de master?* (Doctoral dissertation, Bourgogne Franche-Comté).
- O'Byrne, W. I., Schenke, K., Willis, J. E., & Hickey, D. T. (2015). Digital badges: Recognizing, assessing, and motivating learners in and out of school contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 451-454.
- O'Connor, E. A., & McQuigge, A. (2013). Exploring badging for peer review, extended learning and evaluation, and reflective/critical feedback within an online graduate course. *Journal of Educational Technology Systems*, 42(2), 87-105.

- O'Keefe, P. A., Horberg, E. J., & Plante, I. (2017). The multifaceted role of interest in motivation and engagement. In P. A. O'Keefe & J. M. Harackiewicz (Eds.), *The science of interest* (p. 49–67). Springer International Publishing/Springer Nature.
- OCDE (2024). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023 : Les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente*. Éditions OCDE, Paris.
- Ohmann, R. (1985). Literacy, technology, and monopoly capital. *College English*, 47(7), 675–689.
- Oliveri, N., & Rasse, P. (2017). Les Mooc et leurs dérivés, ou l'imaginaire des technologies pédagogiques. *Hermès*, (2), 110-117.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Otero-Saborido, F. M., Sánchez-Oliver, A. J., Grimaldi-Puyana, M., & Álvarez-García, J. (2018). Flipped learning and formative evaluation in higher education. *Education+ Training*, 60(5), 421-430.
- Paquet, M., & Karsenti, T. (2020). Compétence en production orale et stratégie d'autorégulation: Quel apport du portfolio numérique d'apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(2).
- Palacios Picos, A., & López Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305.

- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278.
- Pantò, E., & Comas-Quinn, A. (2013). The challenge of open education. *Journal of ELearning and Knowledge Society*, 9(1), 11-22.
- Parker, H. E. (2015). Digital badges as effective assessment tools. Retrieved from https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/04/AiP_Parker.pdf
- Paul, J. J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance: quel rôle pour le système éducatif?. *Education et sociétés*, (1), 19-43.
- Pecqueur, B., & Zimmermann, J. B. (2004). *Economie de proximités*. Hermes-Lavoisier.
- Pennel, D. (2017). *Travail, la soif de liberté: Comment les start-uppers, slashers, co-workers réinventent le travail*. Editions Eyrolles.
- Perkin, H. (2006). History of Universities. In P. Altbach & J. Forest (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (Vol. 18, p. 159–205). Springer Netherlands.
- Perrat, J. & Zimmermann, J.B. (2003). Stratégies des firmes et dynamiques territoriales », in Dupuy, C., Burmeister, A. (dir.). *Entreprises et territoires – Les nouveaux enjeux de la proximité*, Les Etudes de la Documentation Française, 1-24.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?. In *Actes du 15e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale,.

- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open praxis*, 5(1), 7-14.
- Pinto, V. (2008). «Démocratisation» et «professionnalisation» de l'enseignement supérieur. *Mouvements*, (3), 12-23.
- Plante, I., O'Keefe, P. A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy value theories in predicting achievement related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. *Motivation & Emotion*, 37(1), 65–78
- Rallet, A. (2002). L'économie de proximités. *Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement*, 11-25.
- Randall, D. L., Harrison, J. B., & West, R. E. (2013). Giving credit where credit is due: Designing open badges for a technology integration course. *TechTrends*, 57, 88-95.
- Ravet, S. (2017). Réflexions sur la genèse des Open Badges. De la valorisation des apprentissages informels à celle des reconnaissances informelles – point de vue d'un praticien. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 20.
- Reid, A. J., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses: Effects on intrinsic motivation. *Journal of Computers in Education*, 2, 377-398.
- Resnick, M. (2012). Still a badge skeptic. HASTAC Blog. Retrieved from <https://www.hastac.org/blogs/mres/2012/02/27/still-badge-skeptic>

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. In Dierendonck Christophe, Loarer Even, Rey Bernard (dir.). *L'évaluation des compétences en mi- lieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck, p. 25-34.
- Rey, B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53.
- Richez-Battesti, N. (2008). Innovations sociales et dynamiques territoriales. Une approche par la proximité: l'expérience des banques coopératives. *Marchés et organisation*, (2), 36-51.
- Riddle, P. (1993). Political Authority and University Formation in Europe, 1200–1800. *Sociological Perspectives*, 36(1), 45–62.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business communication quarterly*, 75(4), 453-465.
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur
- Ros et al (2014). UNED OER experience: from OCW to Open UNED. *IEEE Transactions on Education*, 57(4).

- Roy, M., & Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession, 26*(2), 2018.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (p. 1-19). Leeds: Human Kinetics Europe Ltd.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science, 18*(2), 119-144.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (p. 39-83). Rand McNally.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.
- Sharif, R. (2019). The relations between acculturation and creativity and innovation in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review, 28*.
- Schunk, D. H. (1994). Motivating Self-Regulation of Learning: The Role of Performance Attributions. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Merrill Prentice Hall

- Schürmann, L., & Quaiser-Pohl, C. (2022). Digital badges affect need satisfaction but not frustration in males in higher education. *Computers & Education, 182*.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189.
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion, 27*(1), 1-26.
- Simeon-Fayomi, B. C., Cheatan, B. S., & Oludeyi, O. S. (2018). Soft Skills for Young Adults: Circuit in the Formal, Non-Formal and Informal Models. *Online Submission, 6*(1), 99-112.
- Simon-Zarca, G., & Vernières, M. (2007). Les politiques de formation dans la structuration des territoires. *Formation emploi, 97*(1), 5-8.
- Smolyaninova, O., & Ekaterina, B. (2020). Eportfolios and open badges for open recognition of lifelong learning outcomes. In *Assessment, testing, and measurement strategies in global higher education* (p. 59-83). IGI Global.
- Spence, M. (1974). Competitive and optimal responses to signals: An analysis of efficiency and distribution. *Journal of Economic theory, 7*(3), 296-332.
- Spenner, K. I. (1990). Skill: meanings, methods, and measures. *Work and occupations, 17*(4), 399-421.
- Stasz, C., & Brewer, D. J. (1999). Academic Skills at Work: Two Perspectives. NCRVE.
- Stetson-Tiligadas, S. M. (2016). *The impact of digital achievement badges on undergraduate learner motivation* (Doctoral dissertation, Capella University).

- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval?. *Formation emploi*, 99(3), 89-94.
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203-215.
- Suire, R., & Vicente, J. (2015). Récents enseignements de la théorie des réseaux en faveur de la politique et du management des clusters. *Revue d'économie industrielle*, (152), 91-119.
- Suire, R., Berthinier-Poncet, A., & Fabbri, J. (2018). Les stratégies de l'innovation collective: Communautés, organisations, territoires. *Revue française de gestion*, (3), 71-84.
- Sullivan, F.M. (2013). New and alternative assessments, digital badges, and civics: An overview of emerging themes and promising directions. *CIRCLE Working Paper*, 77
- Tanguy, L. (1986). La question de la culture technique à l'école. *Formation emploi*, 13(1), 35-42.
- Tanguy, L., & Ropé, F. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Editions L'harmattan.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement. Chenelière Education.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45.

- Tavant, D. (2021). *Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré: analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves* (Doctoral dissertation, Bourgogne Franche-Comté).
- Taylor, J. C. (2007). Open Courseware Futures : Creating a Parallel Universe Introduction : From Elite to Mass Higher Education The Open Educational Resources (OER) *Movement* OpenCourseWare Consortium. October, 1-9
- The Cape Town Open Education Declaration (2008).
<https://www.capetowndeclaration.org/read/>
- Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain 1. *Revue management et avenir*, (5), 129-151.
- Thomas, G., Martin, D. et Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British journal of sociology of education*, 29(1), 49-61.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. Paris, UNESCO
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 1(2), 170-182.

- Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks... *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 37-69.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology*, 271-360. Academic Press.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Vilches, O. (2022). *The Garantie jeunes: an analysis of the direct and indirect effects on its beneficiaries. Taking into account the non-academic skills of young people* (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne Franche-Comté).
- Vinokur, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. *Formation emploi*, 52(1), 151-183.
- Vinokur, A. (2013). La normalisation de l'université. In *Gouverner par les normes: de Hume au ranking*, Bruylant, 235-262.
- Virkus, S. (2019). The use of Open Badges in library and information science education in Estonia. *Education for Information*, 35(2), 155-172.
- Vrillon, E. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels: déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles* (Doctoral dissertation, Bourgogne Franche-Comté).

- W3C Working Group Note (2019). *Verifiable Credentials Use Cases*.
<https://www.w3.org/TR/vc-use-cases/>
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: a very good idea in jeopardy?. *Lifelong Learning in Europe*, 32(3), 11-23
- Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. *Éducation permanente*, 199, 49-60
- West, R. E., & Randall, D. L. (2016). The case for rigor in open badges. In *Digital Badges in Education* (p. 21-29). Routledge.
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. *The Oxford handbook of human motivation*, 463-478.
- Wiley, D. (2007). *On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education*. Paper Commissioned by the OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI). <http://www.oecd.org/education/ceri/38645447.pdf>
- Wiley, D. (2013). What is open pedagogy? *Improving Learning*.
<https://opencontent.org/blog/archives/2975>
- Wiley, D. & Green, C. (2016). "Why Openness in Education?" *Game Changers: Education and Information Technologies*. Ed. Diana G. Oblinger. Educause Publications.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment* (p. 53-82). New York: Routledge.

- Wilson, B. G., Gasell, C., Ozyer, A., & Scrogan, L. (2016). Adopting digital badges in higher education: Scoping the territory. *Foundation of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies*, 163-177.
- Winstone, N., Balloo, K., Gravett, K., Jacobs, D., & Keen, H. (2022). Who stands to benefit? Wellbeing, belonging and challenges to equity in engagement in extra-curricular activities at university. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 81-96.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236.
- Working Group on Education (2017). *Digital skills for life and work*.
<https://www.broadbandcommission.org/working-groups/education/>
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *Special edition*, 60.
- Zahavi, H., & Friedman, Y. (2020). The Bologna Process: an international higher education regime. In *The Bologna Process and its Global Strategy* (p. 22-38). Routledge.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire franco-belge (partie Belgique)

Votre parcours scolaire

Etiez-vous inscrit dans l'enseignement secondaire l'année dernière ? (année 2019/2020) *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Que faisiez-vous l'année dernière ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '1 [P01]' (Etiez-vous inscrit dans l'enseignement secondaire l'année dernière ? (année 2019/2020))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Activité rémunérée
- En recherche d'emploi
- Année de césure
- Enseignement
- Autre

Avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, avez-vous eu une expérience professionnelle ? *

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui, un job d'été
- Oui, un stage rémunéré
- Oui, un contrat d'apprentissage
- Oui, une autre activité occasionnelle
- Oui, une activité régulière
- Aucune expérience professionnelle

[] Quel diplôme ou équivalence avez-vous fait valoir pour accéder à l'enseignement supérieur ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- CESS enseignement général
- CESS enseignement de transition
- CESS enseignement technique
- CESS enseignement artistique
- CESS enseignement professionnel
- Autre

[] Par quel biais avez-vous obtenu votre CESS ou votre équivalence ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

▲ [] Par quel biais avez-vous obtenu votre CESS ou votre équivalence ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Via l'enseignement secondaire
- Via l'enseignement de promotion sociale
- Via le jury central de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Via la réussite de la 1ère année du 4ème degré de l'enseignement secondaire professionnel complémentaire (7e professionnelle)
- Autre

[] En quelle année avez-vous obtenu votre Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) ou votre équivalence ? *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Votre formation actuelle est dispensée *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- A l'université
- Dans une Haute Ecole
- Dans une école de promotion sociale
- Dans une école supérieure des Arts
- Autre

Depuis combien d'années êtes-vous dans l'enseignement supérieur ? *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous déjà redoublé dans l'enseignement supérieur ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Dans quel domaine d'étude votre formation appartient-elle ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Art de bâtir et urbanisme
- Art et sciences de l'art
- Biomédecine et pharmacie
- Droit
- Langues, Lettres et traductologie
- Médecine
- Philosophie
- Psychologie et Education
- Sciences
- Sciences de la santé Publique
- Sciences de l'ingénieur et technologie
- Sciences politiques et sociales
- Economie et gestion
- Autre

Quelle est la principale raison qui a motivé votre candidature dans votre formation actuelle ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Votre intérêt pour le contenu des études
- Les débouchés attendus du diplôme auquel cette filière mène
- L'encadrement et le suivi personnel
- C'est une passerelle pour intégrer une autre filière
- Votre projet professionnel
- La proximité du lieu de formation
- Les stages prévus dans la formation
- J'ai suivi le choix d'un ami
- C'est un choix par défaut
- Autre

[] Vous êtes-vous déjà réorienté ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Pourquoi vous êtes-vous réorienté ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '12 [P29]' (Vous êtes-vous déjà réorienté ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- La formation que je suivais ne m'intéressait pas
- Je n'ai pas réussi mon année
- J'ai changé de projet professionnel
- J'avais des inquiétudes quant aux débouchés professionnels de ma formation
- Autre:

Q17 Avez-vous un job étudiant ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Q18 Avez-vous déjà eu un job étudiant ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '14 [P18]' (Avez-vous un job étudiant ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Q19 Quel est le niveau d'étude le plus élevé que vous envisagez d'obtenir à la fin de votre études ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Bachelier
- Master
- Doctorat
- Autre

Q20 Voici plusieurs raisons pour lesquelles on peut dire que certaines personnes réussissent et d'autres non. En ce qui vous concerne, quelle importance leur accordez-vous à chacune ? *

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très <u>important(e,s)</u>	Plutôt <u>important(e,s)</u>	Peu important(e,s)	Pas du tout <u>important(e,s)</u>
<input type="checkbox"/> Le diplôme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les efforts personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les relations et les <u>réseaux</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le hasard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La conjoncture <u>économique</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les compétences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avez-vous une idée de votre projet professionnel ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Dans quel(s) domaine(s) souhaiteriez-vous travailler ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '18 [P21]' (Avez-vous une idée de votre projet professionnel ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Dans l'enseignement

- Dans la psychologie
- Dans le droit
- Dans le domaine de la santé
- Dans la culture
- Dans les langues
- Dans les sciences
- Dans l'économie/gestion
- Dans l'art
- Dans l'urbanisme

Autre:

[]Pouvez-vous décrire, en quelques mots, votre projet professionnel ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '18 [P21]' (Avez-vous une idée de votre projet professionnel ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pourquoi suivez-vous votre formation actuelle ?

[]

Pourquoi suivez-vous votre formation actuelle ?

Les 16 énoncés suivants représentent des raisons pour lesquelles les gens font une activité. Indiquez à quel point ces raisons peuvent s'appliquer à vous en cochant la case la plus appropriée.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	1	2	3	4	5	6	7
Parce que ce cursus est vraiment plaisant	<input type="radio"/>						
Parce que j'ai choisi de le <u>faire</u> pour mon bien	<input type="radio"/>						
Parce que je sens qu'il faut <u>que</u> je le fasse	<input type="radio"/>						
Je ne sais pas ; je ne vois <u>pas</u> ce que cela me procure	<input type="radio"/>						
Parce que je me sens bien <u>en</u> faisant ce cursus	<input type="radio"/>						
Parce que je crois que ce <u>cursus</u> est important pour <input type="radio"/> moi	<input type="radio"/>						
Parce que je suis <u>supposé(e)</u> le faire	<input type="radio"/>						
Je suis ce cursus, mais je ne <u>suis</u> pas sûr(e) que cela en <input type="radio"/> vaille la peine	<input type="radio"/>						
Parce que je trouve ce <u>cursus</u> intéressant	<input type="radio"/>						
Par décision personnelle	<input type="radio"/>						
Parce que c'est quelque <u>chose</u> que je dois faire	<input type="radio"/>						
Je suis ce cursus, mais en <u>me</u> demandant si je dois le <input type="radio"/> poursuivre	<input type="radio"/>						
Parce que je trouve ce <u>cursus</u> agréable	<input type="radio"/>						
Parce que je trouve que ce <u>cursus</u> est bon pour moi	<input type="radio"/>						
Parce que je n'ai pas <u>d'autres</u> choix que de le faire	<input type="radio"/>						

	1	2	3	4	5	6	7
Il y a peut-être de bonnes raisons pour faire ce cursus, mais personnellement je <u>n'en</u> vois pas	<input type="radio"/>						

Vos expériences extracurriculaires

Disposez-vous d'expériences en dehors des études ? (ex : bénévolat dans une association, entraîneur d'une équipe de jeunes sportifs, pompier volontaire, ...) *

Cochez-la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Dans le domaine artistique ou culturel (théâtre, musique, ...)
- Dans le domaine sportif (en équipe ou individuel, entraîneur d'une équipe de jeunes, trésorier d'un club, ...)
- Dans le domaine associatif (dans le cadre universitaire ou ailleurs)
- Dans le domaine humanitaire
- Dans le domaine politique ou militant
- Autre(s)
- Je n'ai pas d'expériences extracurriculaires

Pouvez-vous préciser, en quelques mots, vos expériences en dehors des études ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Dans le domaine sportif (en équipe ou individuel, entraîneur d'une équipe de jeunes, trésorier d'un club, ...)' ou 'Dans le domaine artistique ou culturel (théâtre, musique, ...)' ou 'Autre(s)' ou 'Dans le domaine associatif (dans le cadre universitaire ou ailleurs)' ou 'Dans le domaine humanitaire' ou 'Dans le domaine politique ou militant' à la question '22 [EE01] (Disposez-vous d'expériences en dehors des études ? (ex : bénévolat dans une association, entraîneur d'une équipe de jeunes sportifs, pompier volontaire, ...))

Veillez écrire votre réponse ici :

Est-ce que les expériences en dehors de vos études sont importantes pour vous ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Très importantes
 - Plutôt importantes
 - Ni importantes, ni peu importantes
-

- Peu importantes
- Pas du tout importantes

Pensez-vous que vous pouvez développer des compétences lors d'expériences en dehors de vos études qui vous seront utiles dans votre parcours dans l'enseignement supérieur ? *

Cochez-la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Non
- Je pense plutôt que non
- Ni oui, ni non
- Je pense plutôt que oui
- Qui**

Pensez-vous que les compétences acquises lors d'expériences en dehors des études soient suffisamment valorisées dans le contexte de l'enseignement supérieur ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' ou 'Je pense plutôt que oui' à la question '25 [EE04]' (Pensez-vous que vous pouvez développer des compétences lors d'expériences en dehors de vos études qui vous seront utiles dans votre parcours dans l'enseignement supérieur ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Ni d'accord, ni pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord

Pensez-vous que vous pouvez développer des compétences qui vous seront utiles dans votre parcours professionnel lors d'expériences en dehors de vos études ? *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non
 - Je pense plutôt que non
 - Ni oui, ni non
 - Je pense plutôt que oui
 - Qui**
-

Pensez-vous que les compétences acquises lors d'expériences en dehors de vos études soient suffisamment valorisées dans le contexte professionnel ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Je pense plutôt que oui' ou 'Oui' à la question '27 [EE11]' (Pensez-vous que vous pouvez développer des compétences qui vous seront utiles dans votre parcours professionnel lors d'expériences en dehors de vos études ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Ni d'accord, ni pas d'accord
- Plutôt d'accord
- D'accord

[] Avez-vous déjà rédigé un C.V ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Avez-vous valorisé vos expériences en dehors de vos études dans votre C.V ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '29 [EE07]' (Avez-vous déjà rédigé un C.V ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, j'ai valorisé toutes mes expériences en dehors de mes études
- Oui, j'ai valorisé quelques expériences en dehors de mes études
- Non, je n'ai pas valorisé mes expériences en dehors de mes études
- Non, car je ne dispose pas d'expériences en dehors de mes études

[] Adaptez-vous, en fonction du destinataire qui va lire votre C.V, vos expériences en dehors de vos études que vous mettez dans votre C.V ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '29 [EE07]' (Avez-vous déjà rédigé un C.V ?) et La réponse était 'Oui, j'ai valorisé toutes mes expériences en dehors de mes études' ou 'Oui, j'ai valorisé quelques expériences en dehors de mes études' à la question '30 [EE08]' (Avez-vous valorisé vos expériences en dehors de vos études dans votre C.V ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

-
- Oui, tout le temps
 - Oui, parfois
 - Non

[] Avez-vous précisé vos compétences dans votre C.V ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '29 [EE07]' (Avez-vous déjà rédigé un C.V ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 - Non
-

Les badges et vous

Voici quelques exemples de badges que vous avez peut-être pu rencontrer dans votre vie (pin's, badges de scout, faluchards, trophées de jeux-vidéos, badges numériques, ...):



[] Avez-vous déjà obtenu des badges ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[[Dans quels domaines avez-vous obtenu des badges ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '33 [B01]' (Avez-vous déjà obtenu des badges ?)

[Cocher la](#) ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Jeux-vidéos

Cours en ligne

A l'école

Lors d'activités en dehors de vos études

Lors de mouvements de jeunesse

Autre:

[[Pour vous, quel(s) type(s) de message délivrent les badges ? *

[Cocher la](#) ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Ils donnent une description de ce que j'ai fait

Ils me disent que j'ai fait quelque chose de bien

Ils reconnaissent que j'ai accompli quelque chose de spécial

Ils montrent qui je suis

Ils ne délivrent aucun message

Autre:

[[Que signifie pour vous obtenir un badge ? *

[Cocher la](#) ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

J'ai complété quelque chose

J'ai maîtrisé quelque chose

Je suis meilleur que quelqu'un d'autre à quelque chose

Je prends du plaisir

J'ai découvert quelque chose

Je fais des progrès

Je suis le meilleur à quelque chose

Cela ne signifie rien

Autre:

[[Selon vous, quel serait l'aspect le plus important dans l'obtention d'un badge ? *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

J'ai complété quelque chose

J'ai maîtrisé quelque chose

Je suis meilleur que quelqu'un à quelque chose

Je prends du plaisir

J'ai découvert quelque chose

Je fais des progrès

Je suis le meilleur à quelque chose

Cela ne signifie rien

Autre:

Les badges numérique (ou Open-Badges) et vous

Avant de poursuivre le questionnaire, je vous invite à regarder cette courte vidéo (1 minute et 30 secondes) qui présente ce que sont les badges numériques (ou Open-badges) :

https://www.youtube.com/watch?v=dgr8E09cq_U

[[Connaissiez-vous les badges numériques avant d'avoir regardé la vidéo de présentation ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[[Disposez-vous de badges numériques ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '38 [OB05] (Connaissiez-vous les badges numériques avant d'avoir regardé la vidéo de présentation ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[[Le(s)quel(s) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '39 [OB06] (Disposez-vous de badges numériques ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[En général, est-ce que vous aimeriez obtenir des badges numériques dans votre établissement de formation ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt non
- Ni oui, ni non
- Plutôt oui
- Oui

[] En général, à quel point serait-il important pour vous de gagner des badges numériques délivrés par votre établissement de formation ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Ce ne serait pas important
- Ce serait d'une faible importance
- Ce ne serait ni important, ni pas important
- Ce serait important
- Ce serait très important

[] Si des badges numériques étaient disponibles dans votre établissement de formation, tenteriez-vous de tous les obtenir ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt non
- Ni oui, ni non
- Plutôt oui
- Oui

[] En général, pensez-vous que la présence de badges numériques vous motiverait dans le cadre de vos études ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
 - Plutôt non
 - Ni oui, ni non
 - Plutôt oui
 - Oui
-

Les réseaux sociaux et vous

[] Utilisez-vous des réseaux sociaux ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Le(s)quel(s) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Facebook
- Twitter
- LinkedIn
- Instagram
- Pinterest
- Twitch
- Autre:

[] Combien de temps, en moyenne, passez-vous sur les réseaux sociaux par jour ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins d'une heure
- Entre une et deux heures
- Entre deux et trois heures
- Plus de trois heures

[] Quelle(s) utilisations(s) avez-vous des réseaux sociaux ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Garder contact avec ses proches
-

- Partager sa vie personnelle avec les autres
- Se tenir informé
- Pouvoir s'exprimer
- Lieu de rencontre
- Partager sa vie professionnelle
- Autre:

Etes-vous inscrit sur des réseaux sociaux professionnels (ex: LinkedIn) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Le(s)quel(s) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?) et La réponse était 'Oui' à la question '49 [RS05]' (Etes-vous inscrit sur des réseaux sociaux professionnels (ex: LinkedIn) ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous qu'il est important d'être inscrit sur des réseaux sociaux professionnels ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '45 [RS01]' (Utilisez-vous des réseaux sociaux ?)

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
 - Plutôt non
 - Ni oui, ni non
 - Plutôt oui
 - Oui
-

[[Pourquoi ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Plutôt oui' ou 'Oui' à la question '51 [RS07]' (Pensez-vous qu'il est important d'être inscrit sur des réseaux sociaux professionnels ?)

Cocher la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Pour développer son réseau professionnel
- Pour se faire connaître
- Pour effectuer une veille professionnelle
- Pour garder contact avec ses collègues, proches, ...
- Autre :

[[Exprimez-vous un intérêt pour les usages numériques en général ?

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt non
- Ni oui, ni non
- Plutôt oui
- Oui

[[Selon vous, vos compétences numériques sont : *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Mauvaises
 - Plutôt mauvaises
 - Ni mauvaises, ni bonnes
 - Plutôt bonnes
 - Bonnes
-

Pour en savoir plus sur vous

[] Vous êtes : *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Un homme
- Une femme
- Autre(s)

[] En quelle année êtes-vous né(e) ? *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[] A quelle catégorie socio-professionnelle votre parent 1 (ex: père) appartient-il ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Autres personnes sans activité professionnelle
- Je ne sais pas

[] A quelle catégorie socio-professionnelle votre parent 2 (ex: mère) appartient-il ? *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Agriculteurs exploitants
 - Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
 - Cadres et professions intellectuelles supérieures
 - Professions intermédiaires
 - Employés
-

- Ouvriers
- Retraités
- Autres personnes sans activité professionnelle
- Je ne sais pas

[[Quel **est le niveau d'étude le plus élevé atteint par votre père ? ***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Sans diplôme
- Primaire
- Secondaire inférieur
- Secondaire supérieur
- ~~Supérieur~~

[[Quel **est le niveau d'étude le plus élevé atteint par votre mère ? ***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Sans diplôme
- Primaire
- Secondaire inférieur
- Secondaire supérieur
- ~~Supérieur~~

[[Avez-vous déjà redoublé au cours de votre scolarité (primaire/secondaire) *

Cochez-la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui, dans le primaire
- Oui, dans le secondaire
- Non

[[Combien **de fois avez-vous redoublé ? ***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui, dans le secondaire' ou 'Oui, dans le primaire' à la question '59 [VP07] (Avez-vous déjà redoublé au cours de votre scolarité (primaire/secondaire))

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Avez-vous déjà sauté une classe au cours de votre scolarité ? *

Cochez-la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Oui, dans le primaire
 - Oui, dans le secondaire
 - Non
-

Annexe 2 : Mail reçu lorsqu'un badge numérique ouvert est obtenu



Obtenez votre badge "Organisation du travail et gestion du temps" dès à présent !

Bonjour,

Félicitation, vous avez obtenu le premier niveau du badge "Organisation du travail et gestion du temps".

Afin de le rendre visible, vous pouvez créer un compte sur le service gratuit :

<https://openbadgepassport.com>

Vous pouvez ensuite le rendre public et le géolocaliser (rubrique Mon compte) afin de rendre notre communauté visible dans le monde entier !

Pour tout comprendre de l'usage des badges, un parcours de formation "module 101" vous est proposé sur le site :

<https://openbadges.info/cours/open-badges-module-101/>



Pour toute question concernant les usages des badges et la reconnaissance ouverte, n'hésitez pas à me contacter

bastien.rollin@u-bourgogne.fr

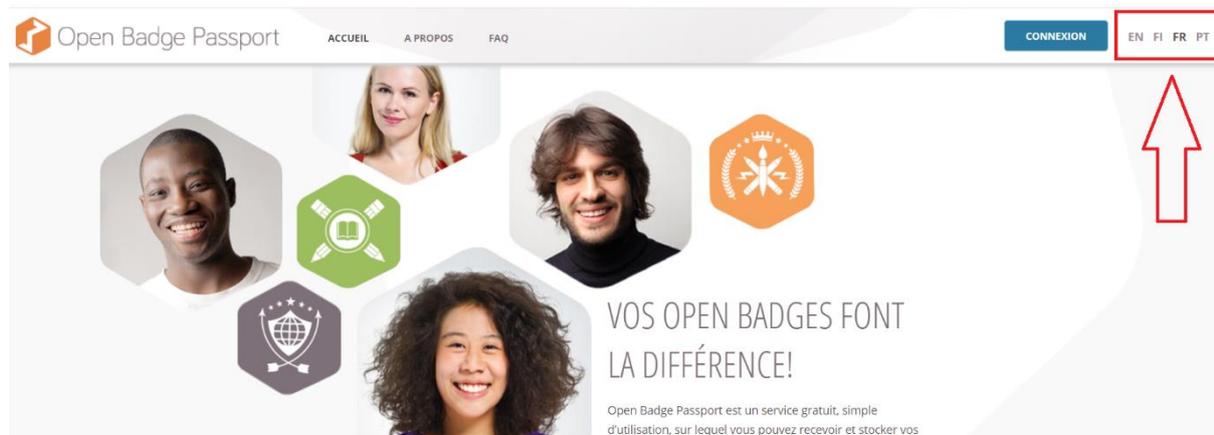
Bienvenu.e.s dans le monde de la reconnaissance!

Annexe 3 : Tutoriel pour rejoindre *Open Badge Passport* et FUN MOOC

Tutoriel pour rejoindre Open Badge Passport

Première étape :

Rejoindre le site <https://openbadgepassport.com/> (le langage par défaut étant l'anglais, vous pouvez le changer à l'aide des boutons en haut à droite de la page)



Deuxième étape :

Cliquez sur le bouton « Inscrivez-vous ». Après avoir pris connaissance et accepté les conditions, vous arrivez sur cette page :

Courriel *

Mot de passe *

Retapez votre nouveau mot de passe *

Prénom *

Nom *

Langue *

Pays *

français

- Choisissez un pays -

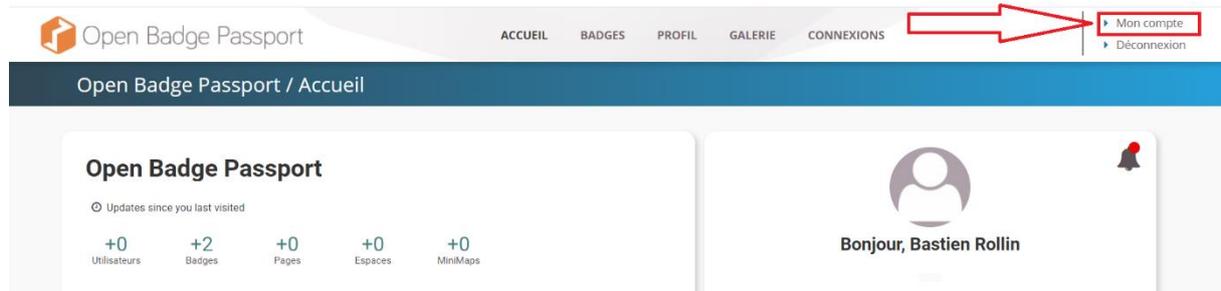
Créer un nouveau compte

OU

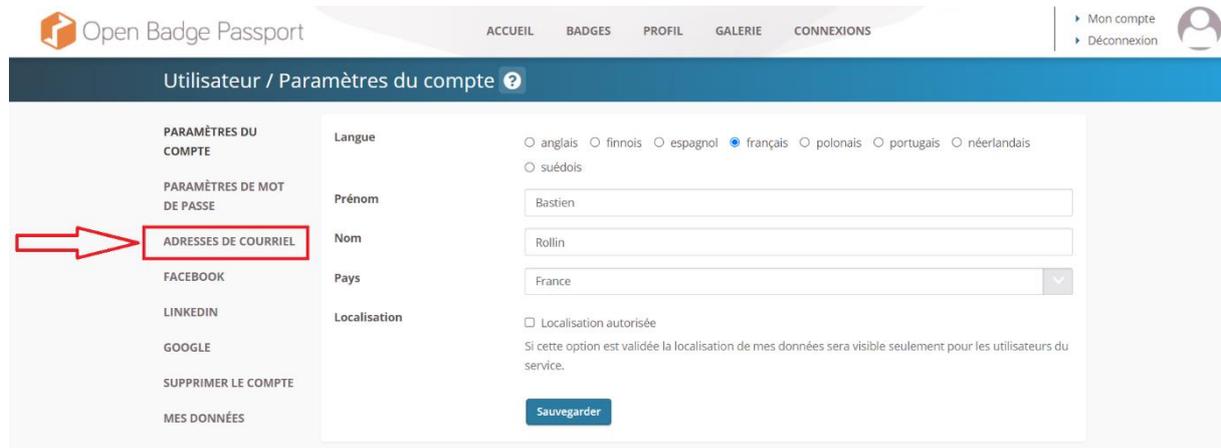
Il est important de saisir son courriel étudiant ici !

Troisième étape :

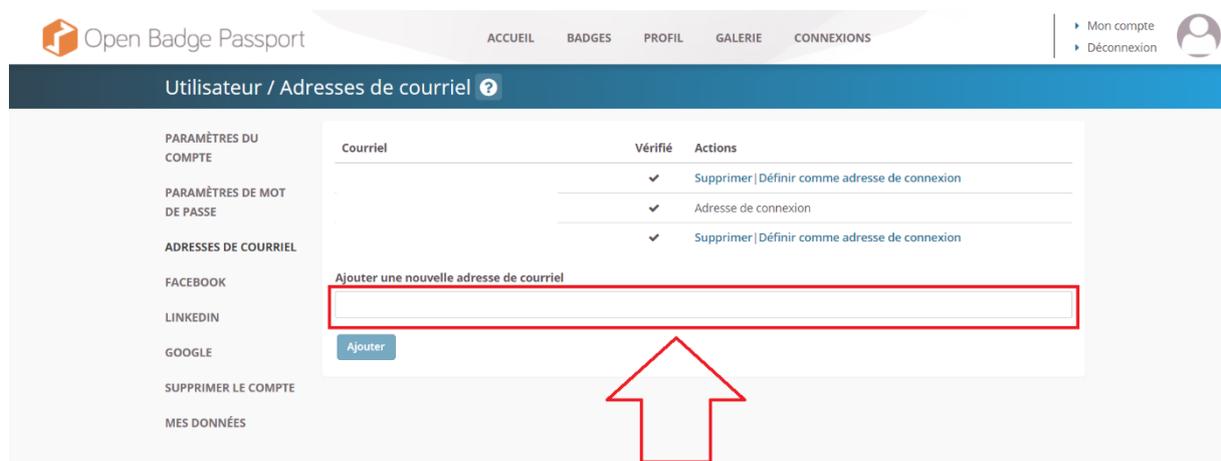
Une fois votre compte terminé, vous pouvez vous connecter à la plateforme. Vous arrivez sur l'accueil de votre compte. Veuillez cliquer sur « mon compte » en haut à droite de cette page :



Puis, rendez-vous dans l'onglet « adresses de courriel » :



Renseignez votre adresse de courriel personnel ici. Vous aurez donc deux adresses électroniques associées à votre compte : votre adresse personnelle et votre adresse étudiante.



Tutoriel pour rejoindre le MOOC

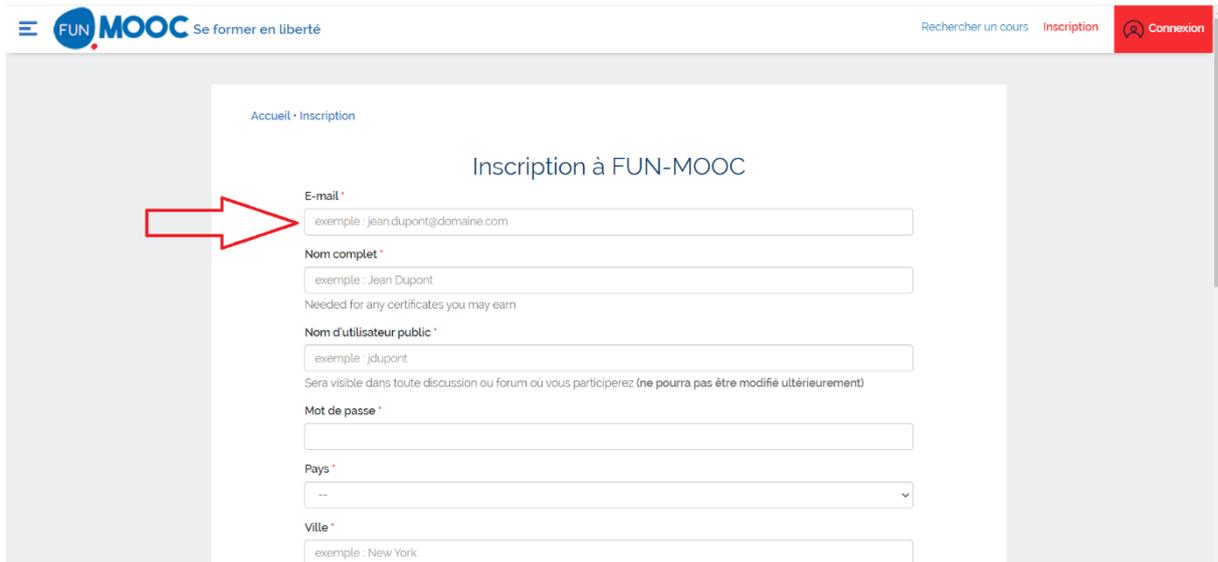
Première étape :

Rejoindre le site <https://www.fun-mooc.fr/fr/> et cliquez sur le bouton inscription :



Deuxième étape :

Veillez remplir les différents champs. **Il est important de saisir son courriel étudiant ici !**

The image shows the registration form on the FUN MOOC website. The form is titled 'Inscription à FUN-MOOC' and is located on the page 'Accueil • Inscription'. The form contains several fields: 'E-mail *' (with a red arrow pointing to it), 'Nom complet *', 'Nom d'utilisateur public *', 'Mot de passe *', 'Pays *', and 'Ville *'. Each field has a placeholder text indicating the expected format. The 'E-mail' field has the placeholder 'exemple : jean.dupont@domaine.com'. The 'Nom complet' field has 'exemple : Jean Dupont'. The 'Nom d'utilisateur public' field has 'exemple : jdupont'. The 'Mot de passe' field is empty. The 'Pays' field is a dropdown menu with '--' selected. The 'Ville' field has 'exemple : New York'.

Troisième étape :

Une fois connecté, cliquez sur votre identifiant (voir encadré rouge sur la photo). Un menu déroulant s'affiche, rendez-vous dans l'onglet « Tableau de bord »



Dans le moteur de recherche, saisir « réussite ». Vous trouverez alors le MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant ! ». Rejoindre alors le cours.



Annexe 4 : Les badges numériques ouverts proposés dans le cadre du MOOC

Déclinaison graphique - Matrice de badges

Parcours super étudiant

- **Organisation du travail et gestion du temps (3 niveaux)**

Niveau 1 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire dispose de bases théoriques pour s'organiser efficacement dans son travail et gérer son temps.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 50% à l'évaluation concernant l'organisation du travail et la gestion du temps.

Niveau 2 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a intégré et intériorisé les stratégies pour s'organiser efficacement dans son travail et gérer son temps.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 75% à l'évaluation concernant l'organisation du travail et la gestion du temps.

Niveau 3 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a prouvé qu'il-elle sait mettre en place les stratégies pour s'organiser efficacement dans son travail et gérer son temps.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit prouver qu'il-elle sait mettre en place des stratégies pour s'organiser efficacement dans son travail et gérer son temps. De nombreuses preuves peuvent être acceptées, comme l'application de ces stratégies dans le cadre d'un planning de travail.



- **Analyse et synthèse (3 niveaux)**

Niveau 1 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire dispose de bases théoriques pour étudier efficacement

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 50% à l'évaluation concernant l'analyse et la synthèse.

Niveau 2 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a intégré et intériorisé les stratégies pour étudier efficacement.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 75% à l'évaluation concernant l'analyse et la synthèse.

Niveau 3 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a prouvé qu'il-elle sait mettre en place les stratégies pour étudier efficacement

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit prouver qu'il-elle sait mettre en place des stratégies pour étudier efficacement. De nombreuses preuves peuvent être acceptées, comme l'application de ces stratégies sur un chapitre d'un cours universitaire.



- **Persévérance**

Niveau 1 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire dispose de bases théoriques pour se mettre au travail mais aussi pour s’y maintenir.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 50% à l'évaluation concernant la persévérance.

Niveau 2 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a intégré et intériorisé des stratégies efficaces pour se mettre au travail mais aussi pour s’y maintenir.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 75% à l'évaluation concernant la persévérance.



- **Mémorisation efficace**

Niveau 1 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire dispose de bases théoriques pour mettre en œuvre les étapes et les principes clés de la mémorisation.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 50% à l'évaluation concernant la mémorisation.

Niveau 2 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a intégré et intériorisé les différentes étapes et principes clés de la mémorisation.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir au moins 75% à l'évaluation concernant la mémorisation.



- **Super étudiant**

Niveau 1 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire dispose de bases théoriques pour perfectionner ses méthodes d'étude afin qu'elles soient efficaces et adaptées à l'enseignement supérieur.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir a minima le niveau 1 des badges « Organisation du

travail et gestion du temps », « Analyse et synthèse », « Mémorisation efficace » et « Persévérance ».

Niveau 2 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a intégré et intériorisé les stratégies pour perfectionner ses méthodes d'études afin qu'elles soient efficaces et adaptées à l'enseignement supérieur.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir a minima le niveau 2 des badges « Organisation du travail et gestion du temps », « Analyse et synthèse », « Mémorisation efficace » et « Persévérance »

Niveau 3 : Ce badge reconnaît que le-la bénéficiaire a prouvé qu'il-elle sait mettre en place les stratégies pour perfectionner ses méthodes d'études afin qu'elles soient efficaces et adaptées à l'enseignement supérieur.

Critère : Pour obtenir ce badge, le-la bénéficiaire doit suivre le MOOC "Visez la réussite : devenez un super étudiant !" et obtenir a minima le niveau 2 des badges « Mémorisation efficace » et « Persévérance » ; ainsi que le niveau 3 des badges « Organisation du travail et gestion du temps » et « Analyse et synthèse ».



**Annexe 5 : exemple d'une évaluation pour le premier et second niveau
d'un badge numérique ouvert**

Evaluation - Traitement Actif

1) Combien existe-t-il de catégories de stratégies dans le traitement actif de matière ?

2

3

4

5

2) Quelles sont ces catégories ?

Recherche de la structure

Etablissement de liens

Construction d'outils de travail

Réalisation d'un planning de travail

Conservation de traces du travail actif

Recherche de la signification ou du sens

3) Quel est l'intérêt de rechercher la structure d'un document ?

4) Donnez deux stratégies qui pourraient vous aider dans le traitement actif d'une matière

- 5) Quelles stratégies peuvent être utilisées pour t'aider à comprendre le sens d'un texte ou la signification de certains termes ? (2 exemples)
- 6) Qu'est-ce que je peux faire pour m'assurer que ma compréhension est correcte ?
- 7) Quelles stratégies peuvent être utilisées pour rechercher la structure d'un document (1 exemple)
- 8) Quel est l'intérêt de faire le lien entre les nouvelles connaissances et celles que je connais déjà ?
- 9) Quels outils puis-je créer pour m'aider à traiter activement un document ? (2 exemples)
- 10) L'exploitation de nombreuses sources pour compléter son support de cours peut-elle représenter un piège ?

Vrai

Faux

11) Pourquoi ?

12) Quel est l'intérêt d'établir un code couleur ?

Annexe 6 : Questionnaire post-expérimentation

Retour sur le cours "Visez la réussite : devenez un super-étudiant"

Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?

*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Pour quelle(s) raison(s) vous n'avez pas participé à ce cours ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '1 [Q01] (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Cocher la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je n'ai pas eu le temps
 Cela ne m'intéressait pas
 Je ne pense pas avoir de difficulté pour réussir dans l'enseignement supérieur
 Je n'ai pas compris la démarche pour rejoindre le cours
 Autre:

Avez-vous terminé le MOOC dans son intégralité ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01] (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Pourquoi ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '3 [Q03] (Avez-vous terminé le MOOC dans son intégralité ?)

[Cocher la](#) ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je n'ai pas eu le temps
- Les autres modules ne m'intéressaient pas
- Autre:

[] Comment évaluez-vous le niveau de difficulté global du MOOC ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01] (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Très difficile
- Difficile
- Difficulté moyenne
- Facile
- Très facile

[]

Quel module de formation vous a semblé le plus utile ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01] (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Module 1 : se mettre au travail et persévérer
- Module 2 : Organiser son travail et gérer son temps
- Module 3 : Traiter activement la matière, les contenus
- Module 4 : Mémoriser pour mobiliser ses acquis en situation

[]

Que pensez-vous de la durée de la formation ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01] (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Très longue

- Longue
- Correcte
- Courte
- Très courte

[] Le cours a-t-il correspondu à vos attentes ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Pourquoi ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '8 [Q08]' (Le cours a-t-il correspondu à vos attentes ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Est-ce que vous avez l'impression que ce cours vous a aidé à mieux réussir votre dernière période d'examen ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je pense que ce cours ne m'a pas du tout aidé
- Je pense que ce cours ne m'a pas vraiment aidé
- Ni oui, ni non
- Je pense que ce cours m'a un peu aidé
- Je pense que ce cours m'a beaucoup aidé

Avez-vous apprécié la possibilité d'obtenir des badges numériques ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » [2](#))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non, pas du tout
- Non, pas vraiment
- Ni oui, ni non
- Oui, un peu
- Oui, beaucoup

[]

Pensez-vous que la présence de badges numériques vous a motivé à faire le MOOC ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » [2](#))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non, pas du tout
- Non, pas vraiment
- Ni oui, ni non
- Oui, un peu
- Oui, beaucoup

[]

En général, est-ce que vous aimeriez obtenir d'autres badges numériques à l'université ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » [2](#))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Plutôt non
- Ni oui, ni non
- Plutôt oui
- Oui

[]

Qu'est-ce que vous aimeriez que l'Université reconnaisse à l'aide des badges numériques ? ([exemples](#) : certaines de vos compétences, votre engagement, votre investissement, ...)

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Ni oui, ni non' ou 'Plutôt oui' ou 'Oui' à la question '13 [Q13]' (En général, est-ce que vous aimeriez obtenir d'autres badges numériques à l'université ? [?](#))

Veillez écrire votre réponse ici :

[] [Avez-vous récupéré tous les badges que vous avez acquis ?](#) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ? [?](#))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] [Pourquoi ?](#) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '15 [Q15]' (Avez-vous récupéré tous les badges que vous avez acquis ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je n'ai pas compris comment on faisait
 Certains badges ne m'intéressent pas
 Autre

[]

Pensez-vous que vous allez intégrer vos badges numériques à votre C.V ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ? [?](#))

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[\[\] Pourquoi ?](#) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '17 [Q17]' (Pensez-vous que vous allez intégrer vos badges numériques à votre C.V ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[\[\]](#)
Pensez-vous que vous allez diffuser vos badges numériques sur vos réseaux sociaux ?

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [Q01]' (Avez-vous participé au MOOC « Visez la réussite : devenez un super-étudiant » ?)

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[\[\] Pourquoi ?](#) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [Q19]' (Pensez-vous que vous allez diffuser vos badges numériques sur vos réseaux sociaux ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[\[\] Lesquels ?](#) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '19 [Q19]' (Pensez-vous que vous allez diffuser vos badges numériques sur vos réseaux sociaux ?)

[Cochez la](#) ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Twitter
 Facebook
 LinkedIn
 Autre:

[\[\] Votre nom et prénom](#) *

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Nom

Prénom

Annexe 7 : Trame d'entretien

Partie 1 : L'individu

- Présentation de l'individu interrogé

Partie 2 : L'outil

- Depuis quand et comment avez-vous connu les *open-badges* ?
- Finalités de l'outil
- Avantages
- Limite
- Aspect social
- Quel projet d'*open-badge* ? (terminé, en cours, ou en réflexion ?)
- Difficultés
- Vision de l'outil

Partie 3 : Collectif

- Pourquoi s'engager ?
- Quelles attentes ?
- La diffusion par le collectif ?
- Quels intérêts à se regrouper en collectif ?
- Quelles limites pour les collectifs ?
- Quel avenir pour ces collectifs ?

Partie 4 : Conclusion

- Quel avenir pour l'*open-badge* ?

Index

Liste des tableaux

Tableau 1. Intérêt de l'open-badge pour les dimensions fondamentales de l'Open education	54
Tableau 2. Capacité de l'open badge à respecter les huit attributs développés par Hegarthy (2015)	56
Tableau 3. Evolution du concept d'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005)	75
Tableau 4. Raison principale qui a motivé la candidature à la filière.....	136
Tableau 5. Niveau d'étude le plus élevé envisagé.....	137
Tableau 6. Importance accordée à certains facteurs dans la réussite dans la vie (en %)	140
Tableau 7. Domaines des expériences extracurriculaires des étudiants français et belges (en %).....	141
Tableau 8. Importance accordée aux expériences extracurriculaires par les étudiants de l'échantillon (en %)	142
Tableau 9. Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires (en %)	143
Tableau 10. Opinion des étudiants concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours professionnel lors d'expériences extracurriculaires (en %)	143
Tableau 11. Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire (en %)	144
Tableau 12. Opinion des étudiants concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte professionnel (en %)	145
Tableau 13. Opinion des étudiants concernant la valorisation des expériences extracurriculaires dans leur C.V	146
Tableau 14. Opinion des étudiants concernant l'adaptation des expériences extracurriculaires dans leur C.V	147
Tableau 15. Etudiants ayant déjà obtenu des badges au cours de leur vie en fonction du lieu d'étude (en %)	147

Tableau 16. Contextes dans lesquels les individus ont obtenu des badges en fonction du lieu d'étude (en %)	148
Tableau 17. Souhait d'obtenir des open-badges à l'université en fonction du lieu d'étude (en %).....	152
Tableau 18. Importance accordée aux open-badges si l'université en proposait en fonction du lieu d'étude (en %).....	153
Tableau 19. Désir d'obtenir tous les open-badges de l'université si elle en proposait en fonction du lieu d'étude (en %)	155
Tableau 20. Perception des open-badges comme une motivation supplémentaire dans le cadre des études en fonction du lieu d'étude (en %).....	155
Tableau 21. Moyennes dans les différentes dimensions de la motivation étudiées en fonction de la filière d'étude.....	157
Tableau 22. Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation comme déterminants de l'intérêt des individus pour les open-badges	158
Tableau 23. Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation et certains facteurs individuels comme déterminants de l'intérêt des individus pour les open-badges	160
Tableau 24. Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation, des facteurs individuels mais aussi certaines caractéristiques sociodémographiques comme déterminants de l'intérêt des individus pour open-badges.....	162
Tableau 25. Raison principale qui a motivé la candidature à la filière EFEC.....	179
Tableau 26. Niveau d'étude le plus élevé envisagé par les étudiants de la filière EFEC	179
Tableau 27. Importance accordée par les étudiants en licence EFEC à certains facteurs dans la réussite dans la vie (en %)	184
Tableau 28. : Importance accordée aux expériences extracurriculaires par les étudiants de la licence EFEC (en %).....	185
Tableau 29. Domaines des expériences extracurriculaires des étudiants en licence EFEC (en %)	185
Tableau 30. Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours universitaire lors d'expériences extracurriculaires (en %).....	186

Tableau 31. Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant le développement de compétences utiles dans leur parcours professionnel lors d'expériences extracurriculaires (en %)	187
Tableau 32. Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte universitaire (en %)	187
Tableau 33. Opinion des étudiants de la licence EFEC concernant la valorisation de compétences acquises lors d'expériences extracurriculaires dans le contexte professionnel (en %)	188
Tableau 34. Etudiants en licence EFEC ayant déjà obtenu des badges au cours de leur vie (en %)	189
Tableau 35. Contextes dans lesquels les individus en licence EFEC ont obtenu des badges (en %)	189
Tableau 36. Souhait des étudiants de la licence EFEC d'obtenir des open-badges à l'université (en %)	192
Tableau 37. Importance accordée par les étudiants de la licence EFEC aux open-badges si l'université en proposait (en %)	193
Tableau 38. Désir de la part des étudiants en licence EFEC d'obtenir tous les open-badges de l'université si elle en proposait (en %)	193
Tableau 39. Perception des étudiants de la licence EFEC à propos des open-badges comme une motivation supplémentaire dans le cadre des études (en %)	194
Tableau 40. Répartition des open-badges distribués	196
Tableau 41. Première expérience réussie avec les badges numériques ouverts	197
Tableau 42. Scores obtenus dans les différentes dimensions de la motivation en fonction de la participation ou non à l'expérimentation	200
Tableau 43. Résultats obtenus au test de Mann-Whitney pour les différentes dimensions de la motivation	200
Tableau 44. Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif	201
Tableau 45. Comparaison de la moyenne au premier semestre, de la moyenne à l'année ainsi que de la moyenne en TUICE entre les participants à l'expérimentation et les autres	202

Tableau 46. Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation et la performance académique comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif	203
Tableau 47. Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation, la performance académique et le niveau de compétence dans le numérique comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif	204
Tableau 48. Modèle logistique binaire avec les dimensions de la motivation, la performance académique, le niveau de compétence dans le numérique et l'importance accordée aux expériences extracurriculaires comme déterminants de l'engagement des individus dans le dispositif	205
Tableau 49. Domaine d'activité des acteurs interrogés	211

Liste des figures

Figure 1. Frise historique de l'ouverture dans l'éducation (Peter & Deimann, 2013).....	25
Figure 2. Les dix dimensions de l'Open education (Inamorato dos Santos et al., 2016)	29
Figure 3. Quelques exemples d'open badges développés en Normandie.....	51
Figure 4. Hiérarchisation des besoins selon Maslow	61
Figure 5. Théorie de l'autodétermination & continuum de la motivation selon Deci et Ryan	67
Figure 6. Théorie des buts d'accomplissement avec intégration de l'axe approche – évitement	70
Figure 7. Théorie motivationnelle des attentes – valeur	72
Figure 8. Occurrence relative du mot « compétences » dans les titres du catalogue SUDOC (Hirtt, 2009)	108
Figure 9. Les trois catégories de compétences clés (Calut, 2005)	111
Figure 10. Les trois niveaux de l'open-badge « Analyse et Synthèse ».....	173
Figure 11. Les open-badges proposés dans le cadre du dispositif.....	175
Figure 12. Les open-badges proposés dans le cadre du MOOC après l'expérimentation	176
Figure 13. Carte des collectifs territoriaux d'open-badges en France métropolitaine	210
Figure 14. Le plan de la reconnaissance (Ravet, 2017)	230

Liste des graphiques

Graphique 1. Répartition géographique des étudiants interrogés	134
Graphique 2. Domaine de formation des étudiants interrogés.....	135
Graphique 3. Individus qui ont déclaré leur formation actuelle comme d'un premier vœu	135
Graphique 4. Individus qui ont déclaré être dans leur première année dans l'enseignement supérieur	137
Graphique 5. Etudiants qui ont ou qui ont déjà eu un job étudiant.....	138
Graphique 6. Sexe des interrogés	138
Graphique 7. Répartition des étudiants par catégorie socioprofessionnelle de leurs parents	139
Graphique 8. Messages délivrés par les badges en fonction du lieu d'étude (en %)	149
Graphique 9. Signification des badges en fonction du lieu d'étude (en %)	150
Graphique 10. Origine scolaire des étudiants de la licence EFEC.....	177
Graphique 11. Mention obtenue au baccalauréat	178
Graphique 12. Etudiants qui déclarent avoir un job étudiant	180
Graphique 13. Classe sociale du parent 1 des étudiants de la licence EFEC	180
Graphique 14. Difficulté à organiser son travail et gérer son temps	181
Graphique 15. Difficulté lors de la compréhension de ses cours	182
Graphique 16. Difficulté lors de la mémorisation de ses cours	182
Graphique 17. Difficulté pour se mettre au travail et s'y maintenir	183
Graphique 18. Messages délivrés par les badges selon les étudiants en licence EFEC en comparaison des résultats de l'enquête franco-belge (en %).....	190
Graphique 19. Signification des badges selon les étudiants en licence EFEC en comparaison des résultats de l'enquête franco-belge (en %).....	191

Liste des encadrés

Encadré 1. La passage de la qualification à la compétence	118
Encadré 2. Pérennisation du projet au sein du MOOC	175

