



**HAL**  
open science

# L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant×es de l'enseignement supérieur

Bastien Rollin

## ► To cite this version:

Bastien Rollin. L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant×es de l'enseignement supérieur. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2023, 52 (1), pp.145-168. 10.4000/osp.17206 . hal-04051896

**HAL Id: hal-04051896**

**<https://u-bourgogne.hal.science/hal-04051896>**

Submitted on 30 Mar 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License



## L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant·es de l'enseignement supérieur

*Open-badge as a tool for the recognition of transversal skills : the point of view of higher education students*

**Bastien Rollin**

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/osp/17206>

ISSN : 2104-3795

**Éditeur**

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

**Édition imprimée**

Date de publication : 20 mars 2023

Pagination : 145-168

ISSN : 0249-6739

**Référence électronique**

Bastien Rollin, « L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant·es de l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 52/1 | 2023, mis en ligne le 01 mars 2025, consulté le 23 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/17206>

---

Ce document a été généré automatiquement le 23 mars 2023.



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

---

# L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant·es de l'enseignement supérieur

*Open-badge as a tool for the recognition of transversal skills : the point of view of higher education students*

**Bastien Rollin**

---

## Introduction

- 1 Sous l'impulsion de la mondialisation ou encore de la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication, le paysage socioéconomique français s'est profondément transformé lors de ces dernières décennies. Les formes et l'organisation du travail évoluent, les métiers se renouvellent au même titre que les secteurs 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. Ainsi, de nouvelles compétences apparaissent aujourd'hui comme indispensables. Parfois appelées compétences transversales, compétences non académiques, ou encore *soft-skills*, celles-ci connaissent un intérêt grandissant ces dernières années (Bailly & Lené, 2015). Les individus doivent désormais, et plus que jamais, être des actrices autonomes de leur vie professionnelle tout en démontrant des capacités d'adaptation et de prise d'initiatives.
- 2 Ce nouveau paradigme implique un renouvellement, ou du moins une évolution, de nos usages en matière d'orientation tant scolaire que professionnelle. Désormais, ces derniers s'inscrivent davantage dans une démarche tout au long de la vie. En 2019,

certaines organisations internationales comme la Commission Européenne, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) ou encore la Fondation européenne pour la formation (ETF), ont insisté sur la nécessité d'investir dans l'orientation tant scolaire que professionnelle et ont identifié la transformation numérique comme l'une des pistes à exploiter davantage. 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, p. 15).

- 3 Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que ces nouvelles formes de certification mais aussi de reconnaissance se développent de plus en plus dans les établissements de l'enseignement supérieur. Dans leur souhait de professionnaliser les étudiant·es, les universités doivent désormais évaluer et reconnaître aussi bien les compétences disciplinaires que les compétences transversales de leurs étudiant·es. Pour répondre à ce nouveau défi, certaines universités françaises ont adopté au sein de leurs établissements un nouvel outil digital : l'*open-badge*. Apparue aux États-Unis en 2011, celui-ci peut se définir comme « une image numérique dans laquelle sont enregistrées un certain nombre d'informations » (Ravet, 2017) dont le but est de reconnaître certaines compétences, aptitudes ou connaissances que les individu·es peuvent acquérir tout au long de leur vie (Rollin, 2021). Si de plus en plus d'universités semblent recourir à cet outil digital, notamment pour évaluer et reconnaître certaines compétences transversales, l'intérêt des étudiant·es de l'enseignement supérieur reste mal documenté dans la littérature scientifique.
- 4 À partir d'une collecte de données à l'université de Bourgogne FrancheComté et à l'université de Mons, cet article propose de s'intéresser au point de vue des étudiant·es de l'enseignement supérieur sur cette nouvelle forme de reconnaissance. L'objectif principal est de comprendre comment certaines caractéristiques peuvent influencer leur intérêt pour les badges numériques ouverts mais aussi de revenir sur ces derniers en tant qu'outils au service de l'orientation scolaire et professionnelle.

## L'*open-badge* au service de l'orientation scolaire et professionnelle

### Définition

- 5 L'*open-badge*, ou badge numérique ouvert, est né en 2011 à la suite de la rencontre entre les fondations Mozilla et MacArthur<sup>1</sup> dont l'objectif initial était de reconnaître et rendre visible les apprentissages informels des individu·es. Considéré comme une image numérique renfermant un certain nombre de métadonnées vérifiables et infalsifiables (Ravet, 2017), il permettrait de valoriser les différents apprentissages, engagements, réalisations ou encore compétences d'un·e individu·e (Dyjur & Lindstrom, 2017 ; Liyanagunawardena et al., 2017). Les métadonnées encapsulées en son sein permettent d'obtenir des informations sur l'émetteur·rice du badge numérique ouvert<sup>2</sup>, sur l'individu·e qui l'acquiert ou encore sur les critères pour l'obtenir. De plus, nous pouvons ajouter au sein de l'*open-badge* différentes preuves pour justifier son

acquisition mais également enrichir son propre badge numérique ouvert. Celles-ci peuvent prendre la forme d'un document numérisé, d'une trace vidéographique, d'une photographie ou encore de résultats d'une évaluation par exemple. Ainsi, à la différence du diplôme traditionnel, l'*open-badge* peut être perçu comme une « matière vivante » (Rollin, 2022) puisqu'il est amené à s'enrichir au fil du parcours de son ou sa propriétaire. Enfin, une évolution technologique significative a été réalisée en 2016 avec l'intégration de la fonctionnalité d'endossement. Trois échelles d'endossement peuvent être distinguées :

- l'émetteur-riche est endossé-e
  - le badge numérique ouvert de l'émetteur-riche est endossé
  - le badge numérique ouvert acquis est endossé
- 6 Tout d'abord, un tiers peut endosser l'émetteur-riche de l'*open-badge* afin de rendre visible sa confiance aux autres tiers. L'endossement peut également permettre aux tiers de reconnaître la valeur qu'ils estiment du badge numérique ouvert décerné par l'émetteur-riche. Enfin, l'endossement peut servir à attester et valider ce que l'*open-badge* souhaite effectivement reconnaître. De cette manière, l'endossement peut accroître la valeur extrinsèque du badge numérique ouvert ou encore renforcer sa crédibilité en dehors de la sphère où il a été émis.
  - 7 La fonctionnalité d'endossement a donc favorisé le rapprochement des acteur-riche-s entre eux-elles. Ainsi, de nombreux collectifs territoriaux<sup>3</sup> ont vu le jour sur le sol français. Ces derniers regroupent les acteur-riche-s intéressés-es par les initiatives de badges numériques ouverts et sont composés d'individues issues de la sphère éducative, associative, ou encore professionnelle. Les collectifs territoriaux permettent de favoriser le développement des communautés autour de l'outil, en favorisant notamment la reconnaissance et l'endossement des badges numériques ouverts par les différentes parties prenantes présentes sur le territoire.
  - 8 Les individus qui ont acquis des badges numériques ouverts peuvent ensuite décider de les stocker dans un « *backpack* », ou « sac à badges » (Open Badge Passport, Badgr...). Ces plateformes numériques proposent à leurs utilisateur-riche-s d'avoir un contrôle total sur leurs *open-badges* en leur permettant de gérer, organiser et d'afficher leurs réalisations au sein d'un même endroit. Elles permettent également d'assurer la portabilité des badges numériques ouverts, notamment vers les différents réseaux sociaux.
  - 9 Si les badges numériques ouverts ont d'abord rencontré un plus franc succès aux États-Unis, de nombreuses initiatives francophones<sup>5 4</sup> ont récemment vu le jour. Ce phénomène n'échappe pas à l'enseignement supérieur. C'est pourquoi de plus en plus d'universités proposent désormais leurs propres badges numériques ouverts. Nous pouvons prendre l'exemple de l'université de Bourgogne Franche-Comté (Rollin, 2021), de l'université de Caen (Cieply & Grand, 2019) ou encore de l'université de Mons (De Lièvre et al., 2017).

## Quels sont les intérêts pour l'enseignement supérieur ?

- 10 Les premiers travaux scientifiques se sont surtout cristallisés autour de l'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique (Ahn et al., 2014). Il pourrait venir en soutien d'initiatives d'évaluation par la reconnaissance par les pairs ou encore d'évaluation formative. Considérés parfois comme des balises d'apprentissage (Jovanovic & Devedžic, 2015), les

badges numériques ouverts pourraient guider les apprenant·es dans leur processus d'apprentissage. La souplesse apportée par l'outil favoriserait le développement de l'autorégulation et pourrait donc renforcer la satisfaction mais aussi la confiance des apprenant·es (Randall et al., 2013). Cieply et Grand (2019) montrent ainsi un intérêt de l'outil pour lutter contre le décrochage scolaire. De nombreux travaux (Abramovich et al., 2013 ; Garnett & Button, 2018 ; Reid et al., 2015) se sont également intéressés aux effets des badges numériques sur la motivation des apprenant·es. Cependant, si l'outil peut accroître la motivation intrinsèque des individus, sa simple présence ne suffit pas. L'*open-badge* en tant qu'outil pédagogique aurait donc pour objectif de responsabiliser davantage l'apprenant·e, notamment dans le cadre de l'évaluation, afin de le/la placer réellement au cœur de l'apprentissage.

- 11 D'autres études se sont intéressées à l'*open-badge*, non pas en tant qu'outil pédagogique, mais en qualité d'objet au service de la reconnaissance. West et Randall (2016) pensent notamment que l'*open-badge* n'est jamais aussi puissant que lorsqu'il est considéré comme une micro-certification. Par ailleurs, le conseil de l'Union européenne préconise 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 »<sup>5</sup>. C'est pourquoi, l'*open-badge* pourrait être intéressant en tant que micro-certification pour le conseil de l'Union européenne puisqu'il permet d'introduire en son sein des critères d'évaluation transparents, qu'il est partageable et transférable, mais aussi qu'il présente 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·es 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 apprenant·es auraient la possibilité d'avoir un titre leur permettant de mieux communiquer à l'extérieur sur ce qu'ils et elles savent faire et peuvent faire.
- 12 Dans le même temps, les initiatives francophones de projets de badges numériques ouverts montrent un certain engouement des universités pour cet objet numérique afin de valoriser et reconnaître 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 étudiant·es 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 universités à recourir à cet outil numérique pour reconnaître les compétences transversales (Gibson et al., 2015 ; Wilson et al., 2016) qui échappent généralement à la certification traditionnelle. S'il n'existe pas à ce jour de consensus autour de la notion de « compétences transversales », nous les définirons

comme des méta-compétences pouvant se décomposer en une multitude de sous-compétences « plus spécifiques et propres à un contexte donné » (Berthaud, 2017) qui reposent à la fois sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être. À l'instar de Giret (2016), nous considérons également les compétences transversales comme largement transférables d'un contexte à l'autre. Dans le même temps, l'acquisition et l'évaluation de celles-ci sont complexes (Tardif & Dubois, 2013). Pourtant, les compétences transversales semblent essentielles à la réussite académique mais aussi professionnelle des individus (Ricchiardi & Emanuel, 2018). Elles auraient donc un lien direct avec l'employabilité des individus. Celles-ci exerceraient notamment une influence sur l'accès à l'emploi (Albandea, 2020). En parallèle, d'autres travaux montrent que certaines compétences transversales joueraient un rôle dans les conditions de l'emploi. Ainsi, la curiosité ou encore l'éthique professionnelle augmenteraient la probabilité d'avoir un CDI tandis que l'autonomie et la communication sont associées à la probabilité d'avoir un poste de cadre (Morlaix & Nohu, 2019). Certaines compétences transversales, comme la communication ou encore la persévérance, auraient quant à elles un lien avec le niveau de rémunération des individus (Albandea & Giret, 2016). Ces dernières pourraient donc s'approprier l'*open-badge* comme une certification alternative au diplôme traditionnel pour se différencier sur un marché du travail en tension où celui-ci tend à perdre de sa valeur (Brown & Hesketh, 2004) au profit de l'acquisition de certaines compétences transversales. Cependant, nous pouvons nous poser la question de la reconnaissance de ces nouveaux titres de compétences sur le marché du travail. Si peu d'études existent à ce sujet, il semblerait tout de même que ceux-ci aient une réception positive auprès des recruteur·euses (Gallagher, 2018 ; McGovern, 2020).

- 13 Le caractère réflexif de l'*open-badge* sur la diversité des expériences accumulées ainsi que les possibilités offertes par l'outil pour reconnaître les compétences transversales pourraient alors faciliter la construction d'un parcours professionnel ou encore d'un projet d'orientation scolaire voire de réorientation. Pourtant, la littérature est presque inexistante en France concernant l'intérêt potentiel des étudiant·es pour les badges numériques ouverts. Ce travail propose donc de se focaliser sur la perception de l'*openbadge*, notamment comme d'un outil au service de la reconnaissance des compétences transversales des étudiant·es français·es et belges de l'enseignement supérieur. L'enjeu est de comprendre si leur intérêt pour l'outil est influencé par certaines de leurs caractéristiques, que ce soit leur parcours d'études, leurs niveaux motivationnels, leur intérêt pour les expériences extracurriculaires, etc.

## Données et méthodologie

- 14 Le terrain empirique de cette recherche se base sur une enquête par questionnaires anonymes réalisée auprès d'étudiant·es de l'enseignement supérieur français et belges originaires de deux universités : l'université de Bourgogne Franche-Comté et l'université de Mons. L'enquête a permis de collecter des informations sur 476 étudiant·es en première ou seconde année de licence<sup>6</sup> issues de trois filières différentes : Psychologie et Sciences de l'Éducation, Sciences Techniques et de l'Ingénieur, Économie et Gestion. Le questionnaire proposé a permis d'obtenir des informations qui concernent aussi bien les caractéristiques sociodémographiques des étudiant·es, leur parcours et projet professionnel comme scolaire, leurs niveaux

motivationnels pour les études suivies, leur rapport aux expériences extracurriculaires ou encore au numérique, et enfin leur perception des badges d'une manière générale ainsi que des badges numériques ouverts. Les étudiant·es étaient convié·es à répondre à un questionnaire en ligne par le biais du logiciel *LimeSurvey* hébergé par un serveur sécurisé de l'université de Bourgogne Franche-Comté.

- 15 Afin d'apprécier les niveaux motivationnels des étudiant·es, l'échelle de motivation situationnelle développée par Guay et al. (2000) a été retenue. Elle a notamment été préférée en Sciences de l'Éducation par Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) ou plus récemment par Rollin (2021) dans le cadre d'une expérimentation de badges numériques ouverts sur le métier d'étudiant·e. Cette échelle de motivation, qui présente l'avantage d'être rapidement transmissible, permet de mesurer quatre dimensions de la motivation : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et enfin l'amotivation. Elle est composée de seize items, chaque dimension se voit attribuer quatre items. Pour chacun d'entre eux, l'étudiant·e doit se positionner sur une échelle de Likert de sept points allant de « pas du tout en accord » à « très fortement en accord ». La somme obtenue des scores à ces différents items permet d'obtenir un score global pour chaque dimension de la motivation mesurée. Ainsi, chaque étudiant·e se voit attribuer quatre scores distincts qui ne peuvent pas excéder vingt-huit points.
- 16 Enfin, pour recueillir des informations sur la perception et les représentations des individus vis-à-vis des badges d'une manière générale mais également propres aux badges numériques ouverts, nous avons retenu les items de l'enquête *Badge Impact Survey* (BIS). Celle-ci est notamment composée de questions où l'individu·e est invité·e à se positionner sur une échelle de Likert de 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, elle reste adaptée pour l'enseignement supérieur (Cieply & Grand, 2019 ; Rollin, 2021).
- 17 Toutefois, basé sur le volontariat, ce questionnaire en ligne peut donc comporter plusieurs faiblesses méthodologiques comme le sous-dénombrement ou encore le principe d'autosélection (Bethlehem, 2010). Concernant le sous-dénombrement, le biais est en partie contrôlé puisque la couverture Internet pour les populations estudiantines interrogées est très bonne<sup>7</sup>. Pour le principe d'auto-sélection, nous savons que les individus qui ont « quelque chose à raconter », en positif comme en négatif, 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 ce serait les étudiant·es les plus motivé·es qui répondraient davantage au sondage. Ce n'est pourtant pas la réalité car les moyennes pour les différentes dimensions de la motivation sont similaires à une précédente étude (Rollin, 2021). Les biais sont donc, en partie, limités. Enfin, il semble important de rappeler que la taille de l'échantillon reste réduite. Cela pourrait induire une détérioration de l'approximation réalisée par les tests statistiques ou encore une faiblesse de la puissance statistique, donc à une généralisation des résultats.



## Résultats

### Représentations et perception estudiantine des badges d'une manière générale

- 18 De nombreux auteur·rices (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 étudiant·es de ces différents badges (physiques ou numériques). L'enquête révèle ainsi que 40,1 % des étudiant·es interrogé·es ont déjà obtenu des badges, notamment via les jeux-vidéo, les réseaux sociaux ou encore les mouvements de jeunesse comme le scoutisme.
- 19 Dans le même temps, la reconnaissance est la dimension du badge qui est la plus appréciée. En effet, 73,7 % des répondant·es déclarent que le badge permet de reconnaître quelque chose de spécial (voir tableau 1). 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).

Tableau 1 - Les messages délivrés par des badges  
 Table 1 - Messages delivered by badges

|  | Répartition en pourcentage |
|--|----------------------------|
| Ils donnent une description de ce que j'ai fait              | 52.1 %                     |
| Ils me disent que j'ai fait quelque chose de bien            | 47.9 %                     |
| Ils reconnaissent que j'ai accompli quelque chose de spécial | 73.7 %                     |
| Ils montrent qui je suis                                     | 35.5 %                     |
| Ils ne délivrent aucun message                               | 4.6 %                      |
| Autre  | 0.2 %                      |

- 20 De plus, selon nos participant·es (voir tableau 2), obtenir un badge signifie principalement la maîtrise de quelque chose (70,4 %) ou encore la complétion de quelque chose (58,8 %). Les notions de découverte ou de progression sont également mises en avant (respectivement 47,9 % et 50 %). Enfin, plus d'une répondant·e sur cinq associe le badge à la notion de plaisir.

Tableau 2 - Les significations de l'obtention d'un badge pour les étudiant·es  
 Table 2 - Meanings of earning a badge for students

|                             | Répartition en pourcentage |
|-----------------------------|----------------------------|
| J'ai complété quelque chose | 58.8 %                     |

|  |        |
|--|--------|
| J'ai maîtrisé quelque chose                    | 70.4 % |
| Je suis meilleure que d'autres à quelque chose | 2.9 %  |
| Je prends du plaisir                           | 21.2 % |
| J'ai découvert quelque chose                   | 47.9 % |
| Je fais des progrès                            | 50 %   |
| Je suis meilleure à quelque chose              | 2.9 %  |
| Cela ne signifie rien                          | 5 %    |

## Connaissance et perception estudiantine des open-badges

- 21 En parallèle, l'enquête révèle une large méconnaissance des badges numériques ouverts au sein de l'enseignement supérieur. En effet, seulement 22 % des interrogées ont déclaré connaître cet outil numérique. Ces dernières sont encore moins nombreuses à avouer être en possession de badges numériques ouverts (10,3 %). Cependant, et suite au visionnage d'une vidéo qui présente l'*open-badge*, une large majorité des répondantes souhaiterait obtenir des badges numériques ouverts à l'université (68,9 %). De plus, le fait d'obtenir des *open-badges* délivrés par l'université serait important pour 58 % des interrogées. Enfin, 60 % des étudiantes ont confié que la possibilité d'obtenir des badges numériques ouverts les motiveraient davantage dans le cadre de leurs études. Cet outil digital est donc largement plébiscité par les apprenantes interrogées.

## Des étudiant·es en quête d'une reconnaissance des compétences transversales

- 22 Cette enquête montre que les étudiant·es accordent de plus en plus d'importance à leurs compétences. En effet, 64 % des interrogées considèrent que les compétences acquises jouent un rôle très important dans la réussite dans la vie. Seuls les efforts personnels apparaissent d'autant plus importants (80 %). À titre de comparaison, seulement 40 % des participant·es 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.
- 23 Dans le même temps, les étudiant·es ont fait part d'un grand intérêt pour leurs expériences extracurriculaires. En effet, 70 % des participant·es jugent leurs expériences extracurriculaires importantes voire très importantes. De manière générale, les étudiant·es disposent d'expériences extracurriculaires (voir tableau 3) dans le domaine associatif (27,7 %), artistique ou culturel (24,6 %) ou encore sportif (22,9 %). Celles-ci sont d'autant plus importantes à leurs yeux puisqu'il·elles considèrent acquérir certaines compétences transversales dans ce contexte qui leur paraissent

utiles dans leur parcours tant académique (85 %) que professionnel (86 %). Pourtant, les individu·es interrogé·es ne sont que 19,7 % à juger que ces compétences sont suffisamment valorisées à l'université. Légèrement plus d'étudiant·es (25,7 %) estiment que celles-ci sont suffisamment valorisées dans le contexte professionnel.

**Tableau 3 - Les domaines des expériences extracurriculaires des étudiant·es**  
*Table 3 - Areas of students' extracurricular experiences*

|  | Répartition en pourcentage |
|--|----------------------------|
| Dans le domaine sportif                | 22.9 %                     |
| Dans le domaine artistique ou culturel | 24.6 %                     |
| Dans le domaine associatif             | 27.7 %                     |
| Dans le domaine humanitaire            | 7.8 %                      |
| Dans le domaine politique ou militant  | 4.6 %                      |
| Autres                                 | 10.7 %                     |

- 24 Ces résultats pourraient expliquer l'important intérêt accordé aux badges numériques ouverts par les étudiant·es de l'enquête. En effet, ces dernières pourraient se saisir des *open-badges* comme de certifications alternatives au diplôme traditionnel visant à étoffer leur CV et augmenter leur employabilité. Ils pourraient également représenter une opportunité afin de mieux valoriser les compétences transversales acquises lors de leurs expériences extracurriculaires. Les dispositifs actuels à l'université pour reconnaître l'engagement étudiant, comme le supplément au diplôme par exemple, ne semblent donc pas suffire à leurs yeux.

### **Des *open-badges* pour qui ?**

- 25 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 étudiant·es de l'enseignement supérieur. Plusieurs hypothèses de recherche ont été retenues dans le cadre de cette étude. Afin de tester celles-ci, nous proposerons plusieurs modèles issus d'analyses par régression linéaire multiple.
- 26 Notre première hypothèse (H1) met en avant l'importance des niveaux motivationnels dans l'intérêt porté aux *open-badges*. En effet, nous pouvons faire référence ici à une récente étude consacrée aux badges numériques ouverts (Rollin, 2021) qui montre que les étudiant·es les plus motivé·es s'engagent davantage que les autres dans un dispositif proposant des *open-badges*. L'intégration de l'échelle SIMS dans le questionnaire permet de calculer le score moyen obtenu pour chaque dimension de la motivation, à savoir : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe, et enfin l'amotivation. Par ailleurs, tous les indices de consistance interne sont satisfaisants (voir tableau 5).

Tableau 5 - Moyennes dans les différentes dimensions de la motivation étudiées  
 Table 5 - Means in the different dimensions of motivation

|                        | Score moyen | Alpha de Cronbach |
|------------------------|-------------|-------------------|
| Motivation intrinsèque | 22.21       | .885              |
| Régulation identifiée  | 22.30       | .781              |
| Régulation externe     | 12.25       | .823              |
| Amotivation            | 6.69        | .855              |

- 27 Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé un premier modèle linéaire en considérant les différentes dimensions de la motivation comme déterminants de l'intérêt des individu-es pour les badges numériques ouverts. Les résultats (voir tableau 6) montrent une relation positive significative entre le niveau de motivation intrinsèque des individu-es et leur intérêt déclaré pour les badges numériques ouverts ( $\beta = 0,031$ ,  $p = .025$ ). Ce premier modèle permet d'expliquer 6,4 % de la variance du score déclaré d'intérêt pour les badges numériques ouverts. À l'instar de Rollin (2021), les étudiant-es de notre étude les plus intéressé-es par les *open-badges* semblent également être celles et ceux qui disposent des plus hauts niveaux d'autodétermination.

Tableau 6 - Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation comme déterminants de l'intérêt des individu-es pour les badges numériques ouverts  
 Table 6 - Results of the regression analysis with the dimensions of motivation as determinants of the individuals' interest in open-badges

|                        | Coefficient ( $\beta$ ) | p-value ( $p$ ) | Significativité |
|------------------------|-------------------------|-----------------|-----------------|
| Intercept              | 0.757                   | .035            | *               |
| Motivation intrinsèque | 0.031                   | .025            | *               |
| Régulation identifiée  | 0.026                   | .086            | N.S             |
| Régulation externe     | -0.002                  | .849            | N.S             |
| Amotivation            | -0.011                  | .361            | N.S             |
| R-deux                 | 0.071                   |                 |                 |
| R-deux ajusté          | 0.064                   |                 |                 |

\*\*\*  $p < .001$  ; \*\*  $p < .01$  ; \*  $p < .05$  ; N.S = Non significatif

- 28 Nos précédents résultats montrent que les étudiant-es de l'enseignement supérieur pourraient être intéressé-es 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 (H2) que les étudiant-es qui accordent le plus d'importance à leur employabilité sont également celles et ceux qui

s'intéressent le plus aux badges numériques ouverts. En effet, nous mobilisons 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 ou sa propriétaire. Pour tester cette seconde hypothèse, nous avons ajouté certaines caractéristiques individuelles en lien avec l'employabilité dans notre modèle de régression linéaire multiple (voir tableau 7).

Tableau 7 - Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation et certains facteurs individuels comme déterminants de l'intérêt des individu-es pour les badges numériques ouverts

*Table 7 - Results of the regression analysis with the dimensions of motivation and some individual factors as determinants of the individuals' interest in open-badges*

|  | Coefficient ( $\beta$ ) | p-value (p) | Significativité |
|--|-------------------------|-------------|-----------------|
| Intercept  | -0.571                  | .046        | *               |
| Motivation intrinsèque   | 0.019                   | .038        | *               |
| Régulation identifiée  | 0.010                   | .473        | N.S             |
| Régulation externe   | 0.001                   | .827        | N.S             |
| Amotivation  | -0.005                  | .664        | N.S             |
| Importance des expériences extracurriculaires pour les individus | 0.219                   | .000        | ***             |
| Importance accordée aux compétences dans la réussite dans la vie | 0.293                   | .000        | ***             |
| Rédaction d'un CV.   | 0.253                   | .013        | *               |
| Obtention préalable de badge                                     | 0.055                   | .512        | N.S             |
| Importance des réseaux sociaux professionnels                    | 0.088                   | .048        | *               |
| R-deux   | .206                    |             |                 |
| R-deux ajusté  | .190                    |             |                 |

\*\*\*  $p < .001$  ; \*\*  $p < .01$  ; \*  $p < .05$  ; N.S = Non significatif

- 29 Ce second modèle, qui explique 19 % de la variance du score déclaré d'intérêt pour les badges numériques ouverts, montre que l'importance déclarée pour les expériences extracurriculaires ( $\beta = 0,219$ ,  $p = .000$ ) mais aussi celle accordée aux compétences dans la réussite tant professionnelle qu'universitaire ( $\beta = 0,293$ ,  $p = .000$ ) agissent comme des déterminants dans l'intérêt pour les *open-badges*. Dans une moindre mesure, des relations positives significatives ont également été trouvées entre la rédaction d'un C.V

( $\beta = 0,253, p = .013$ ) ou encore l'importance accordée aux réseaux sociaux professionnels ( $\beta = 0,088, p = .048$ ) et l'intérêt mesuré pour les badges numériques ouverts. Nos résultats permettent donc d'accepter notre seconde hypothèse. Les étudiant·es qui semblent se soucier le plus de leur employabilité, notamment à travers le développement de leurs compétences dans leur parcours extracurriculaire, sont également les individu·es qui sont les plus intéressé·es par les badges numériques ouverts.

- 30 Enfin, nous avons souhaité proposer un dernier modèle de régression linéaire multiple qui inclut cette fois-ci certaines caractéristiques sociodémographiques des individu·es (voir tableau 8). Celui-ci permet d'expliquer 28,3 % de la variance du score déclaré d'intérêt pour les badges numériques ouverts. Une nouvelle fois, seul le score obtenu à la dimension de la motivation intrinsèque semble avoir un lien significatif avec l'intérêt porté aux *open-badges* ( $\beta = 0,041, p = .004$ ). 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 ( $\beta = 0,007, p = .670$ ), de la régulation externe ( $\beta = -0,004, p = .668$ ) ou encore de l'amotivation ( $\beta = 0,001, p = .951$ ). Dans le même temps, d'autres variables comme l'importance accordée aux expériences extracurriculaires ( $\beta = 0,221, p = .000$ ), l'importance accordée aux compétences dans la réussite ( $\beta = 0,301, p = .000$ ) ou encore la rédaction au préalable d'un CV ( $\beta = 0,384, p = .000$ ) restent très significatives. Également, si le sexe ne semble pas avoir de lien significatif avec l'intérêt porté aux badges numériques ouverts ( $\beta = -0,005, p = .965$ ), le lieu de résidence semble quant à lui jouer un rôle ( $\beta = -0,295, p = .004$ ). Cependant, plutôt que le lieu de résidence, nous supposons que cet effet est plus relatif à l'établissement où est affecté·e l'étudiant·e. En effet, l'université de Bourgogne Franche-Comté communique davantage que l'université de Mons sur ce nouvel outil digital. Les apprenant·es ont donc plus de chance d'être sensibilisé·es à celui-ci. En parallèle, la filière d'études semble avoir un lien significatif avec le niveau d'intérêt pour les badges numériques ouverts. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'employabilité est plus forte dans certaines filières, les étudiant·es issues de ces dernières ne ressentent donc pas nécessairement le besoin d'ajouter de la valeur à leur CV à l'aide 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. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que celles-ci sous-estiment l'impact d'apporter de la valeur ajoutée à leur CV, notamment par le biais d'expériences extracurriculaires (Greenbank & Hepworth, 2008). Cependant, d'autres études (Stuart et al., 2011) montrent également que les étudiant·es issues des classes les plus défavorisées ont moins de temps que les autres à consacrer à ces activités extrascolaires, notamment car ils et elles sont susceptibles de travailler pour financer leurs études.

**Tableau 8 - Résultats de l'analyse de régression avec les dimensions de la motivation, certains facteurs individuels mais aussi certaines caractéristiques sociodémographiques comme déterminants de l'intérêt des individu-es pour les badges numériques ouverts**  
*Table 8 - Results of the regression analysis with the dimensions of motivation, some individual factors but also some socio-demographic characteristics as determinants of individuals' interest in open-badges*

|   | Coefficient<br>( $\beta$ ) | p-value<br>(p) | Significativité |
|---|----------------------------|----------------|-----------------|
| Intercept   | -1.065                     | .008           | **              |
| Motivation intrinsèque  | 0.041                      | .004           | **              |
| Régulation identifiée   | 0.007                      | .670           | N.S             |
| Régulation externe  | -0.004                     | .668           | N.S             |
| Amotivation   | 0.001                      | .951           | N.S             |
| Importance des expériences extracurriculaires pour les individus  | 0.221                      | .000           | ***             |
| Importance accordée aux compétences dans la réussite dans la vie  | 0.301                      | .000           | ***             |
| Rédaction d'un CV.  | 0.384                      | .000           | ***             |
| Obtention préalable de badge  | 0.246                      | .015           | *               |
| Importance des réseaux sociaux professionnels   | 0.131                      | .012           | *               |
| Sexe : Femme (réf.) Homme   | -0.005                     | .965           | N.S             |
| Pays : France (réf.) Belgique   | -0.295                     | .004           | **              |
| Formation : Psychologie et Sciences de l'Éducation (réf.)<br>Sciences de l'Ingénieur<br>Économie et Gestion | -0.423<br>-0.076           | .005<br>.541   | **<br>N.S       |
| Statut social du parent 1 : classe favorisée (réf.)<br>Classe moyenne<br>Classe défavorisée                 | 0.035<br>-0.142            | .677<br>.047   | N.S<br>*        |
| R-deux  | .300                       |                |                 |
| R-deux ajusté   | .283                       |                |                 |

\*\*\* p < .001 ; \*\* p < .01 ; \* p < .05 ; N.S = Non significatif

## Conclusion

- 31 Dans un monde de plus en plus incertain, le développement de certaines compétences transversales comme l'autonomie ou encore l'adaptabilité semble aujourd'hui incontournable. Dans un désir de professionnaliser leurs étudiant·es, les universités cherchent à évaluer et reconnaître ces compétences transversales qui apparaissent essentielles à la réussite académique mais aussi professionnelle des individus (Ricchiardi & Emanuel, 2018). Elles jouent notamment un rôle dans les trajectoires des diplômé·es du supérieur (Berthaud, 2021). Cependant, elles passent généralement sous le radar des certifications dites « traditionnelles ». C'est pourquoi, certaines universités réfléchissent à des certifications alternatives pour répondre à ce nouveau défi. Un outil numérique semble se dégager : l'*open-badge*. Nous avons vu que celui-ci, par sa flexibilité, pourrait permettre d'évaluer mais aussi de reconnaître les compétences transversales (Rollin, 2021). De plus, il pourrait permettre aux individu·es de mieux communiquer à l'extérieur sur celles-ci. Certaines compétences transversales semblent particulièrement valorisées par les recruteur·euses, c'est notamment le cas pour la capacité à travailler en équipe (Albandea, 2020) ou encore l'autonomie (Morlaix & Nohu, 2019). Pourtant l'intérêt pour un tel outil reste mal documenté. Cette étude a permis de révéler qu'une très large majorité d'étudiant·es semble intéressée par la mise en place de badges numériques ouverts dans leur formation de l'enseignement supérieur malgré leur méconnaissance de cet objet digital. En quête de reconnaissance, ces dernier·es verraient d'un bon œil l'*openbadge* comme un outil au service de la reconnaissance des compétences notamment développées dans le contexte informel. Très attachées à leurs expériences extracurriculaires, les étudiant·es regrettent une reconnaissance jugée trop limitée de l'enseignement supérieur des compétences développées dans ce contexte. Ainsi, les universités pourraient se saisir de cet outil pour reconnaître les compétences transversales mais aussi davantage valoriser l'engagement étudiant, qu'il soit en dehors ou au sein de leur établissement. En effet, les outils dont disposent actuellement les universités pour valoriser l'engagement étudiant (supplément au diplôme, unité d'enseignement transversal, ...) ne semblent pas trouver écho auprès de la population estudiantine. Ainsi, les *open-badges* en tant que micro-certifications pourraient renforcer l'arsenal d'outils dont disposent les universités pour répondre à ces nouveaux défis<sup>8</sup>. Par la même occasion, les établissements de l'enseignement supérieur pourraient encourager les étudiant·es à se saisir des badges numériques ouverts en leur attribuant quelques crédits ECTS (*European Credit Accumulation and Transfer System*). Ainsi, ils et elles pourraient être davantage motivé·es pour s'investir au sein ou en dehors de l'université.
- 32 Cette recherche quantitative a également permis de révéler l'importance de certaines caractéristiques dans le niveau d'intérêt porté aux badges numériques ouverts. Les étudiant·es qui se préoccupent davantage de leur employabilité semblent plus intéressé·es par les *open-badges* que les autres. Ils et elles considèrent le badge numérique ouvert comme un signal positif envoyé au marché du travail qui pourrait ainsi accroître leur employabilité. Ils et elles envisagent celui-ci comme un moyen de se démarquer dans un marché toujours concurrentiel. De plus, les étudiant·es semblent privilégier aujourd'hui les compétences, notamment leurs compétences transversales, par rapport au diplôme traditionnel. La perte de confiance en ce dernier n'est pas récente et pourrait révéler une nouvelle fois une moindre adhésion au concept de



méritocratie scolaire (Duru-Bellat, 2006). Dans le même temps, et à l'instar de l'étude de Rollin (2021), les apprenant·es les plus motivé·es dans leurs études semblent plus intéressé·es par les badges numériques ouverts que les autres. Si l'*open-badge* est parfois associé à la dimension extrinsèque de la motivation (Ravet, 2017), nos résultats ne vont pas dans ce sens puisqu'il semble davantage intéresser les individu·es avec les plus hauts niveaux d'autodétermination. Nous avons aussi constaté un lien entre la filière d'études et l'intérêt pour ce nouvel objet digital. Il est possible que les étudiant·es issues de formations garantissant un fort taux d'employabilité à leur sortie soient moins séduit·es par l'idée d'ajouter une éventuelle valeur à leur CV par le biais d'*open-badges*. Enfin, nous pouvons nous questionner sur l'équité d'un tel outil numérique. En effet, nous observons un lien entre l'origine sociale (catégories socioprofessionnelles et diplômes obtenus par les parents) des étudiant·es et l'intérêt qu'ils et elles portent aux badges numériques ouverts. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les classes les plus défavorisées accordent moins d'importance à leur employabilité (Harvey et al., 2017). Une seconde explication pourrait être le rôle de l'origine sociale dans la répartition des activités extracurriculaires. Les individu·es moins favorisé·es, disposant de moins d'activités extracurriculaires (Martin, 2012) mais aussi de moindre qualité, pourraient ne pas se saisir de l'*open-badge* comme d'une certification alternative au diplôme traditionnel pour améliorer leur employabilité. Les universités qui souhaitent proposer des badges numériques ouverts doivent donc accorder une attention particulière aux publics qui pourraient se sentir exclus d'une telle innovation digitale. L'*open-badge* ne devant pas, au sens de Bourdieu, essentiellement bénéficier aux « héritier·ères ».

- 33 Toutefois, nos résultats doivent être consolidés. Cette étude ne porte que sur trois filières de l'enseignement supérieur, d'autres voies pourraient être ainsi explorées. De plus, elle ne concernait que des étudiant·es de premier cycle universitaire. Il serait intéressant de mener une enquête auprès d'un autre public, en Master par exemple. Les individu·es pourraient être plus concerné·es par leur employabilité et donc potentiellement plus intéressé·es par l'*open-badge* en tant que possible signal positif sur le marché du travail.

---

## 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(2), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>

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. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23563>

Albandea, I. (2020). La perception des parcours d'études non linéaires par les recruteuse·s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 37-66. <https://doi.org/10.4000/osp.11687>

- Albandea, I., & Giret J.-F. (2016), « L'effet des soft skills sur la rémunération des diplômés », *CEREQ Net.doc*, No. 149, janvier-février. <https://www.cereq.fr/leffet-des-soft-skills-sur-laremuneration-des-diplomes>
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Postface : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, 69-78. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4419>
- Berthaud, J. (2017). Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1048909ar>
- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Céreq Bref*, 408, 1-4. <https://www.cereq.fr/le-role-descompetences-transversales-dans-lestrajectoires-des-diplomes-du-superieur>
- Bethlehem, J. (2010). Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161-188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Brown, P., & Hesketh, A. J. (2004). *The Mismanagement of Talent : employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Cheng, Z., Richardson, J. C., & Newby, T. J. (2020). Using digital badges as goalsetting facilitators : a multiple case study. *Journal of Computing in Higher Education*, 32, 406-428. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09240-z>
- 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. <https://doi.org/10.3917/mav.113.0015>
- Couppié, T., Gaubert, E., & Personnaz, E. (2022). Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à... *Céreq Bref*, 422(6), 1-8. <https://doi.org/10.57706/cereqbref-0422>
- 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). <https://doi.org/10.4000/dms.2024>
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur.
- Durut-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Du Seuil.
- Dyjur, P., & Lindstrom, G. (2017). Perceptions and uses of digital badges for professional learning development in higher education. *TechTrends*, 61(4), 386-392. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0168-2>
- 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
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.06.013>
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20(2), 403410. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7>

- Giret, J.-F. (2016). Introduction. In J.-F. Giret & S. Morlaix (Eds.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (pp. 9-13). Éditions universitaires de Dijon.
- Greenbank, P., & Hepworth, S. (2008). *Working class students, the career decision-making process : a qualitative study*. Higher Education Careers Service Unit.
- 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(3), 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- 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. Melbourne : Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University. [https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2018/06/73\\_LaTrobe\\_AndrewHarvey\\_Accessible\\_PDF.pdf](https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2018/06/73_LaTrobe_AndrewHarvey_Accessible_PDF.pdf)
- Jovanovic, J., & Devedzic, V. (2015). Open badges : Novel means to motivate, scaffold and recognize learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(1), 115-122. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9232-6>
- Legleye, S., & Rolland, A. (2019). Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base. *INSEE première*, 170. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/versionhtml/4241397/ip1780.pdf>
- Liyaganawardena, 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. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0013>
- 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. <https://www.jstor.org/stable/41475401>
- McGovern, T. M. (2019). *Academic Digital Badges : Industry, Employment, and Prospects*. University of South Florida.
- Minichiello, F. (2021). Pour une orientation innovante et tout au long de la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (88), 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.11188>
- 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, 152-167. <https://doi.org/10.4000/ree.7204>
- Morlaix, S., & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation Permanente*, 218, 109-118. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109>
- 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(6), 88-95. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0706-5>
- 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. <https://doi.org/10.4000/dms.2043>
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 21-53. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

- Reid, A. J., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses : effects on intrinsic motivation. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 377-398. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0042-1>
- Rollin, B. (2021). L'open-badges : un outil au service de l'évaluation et de la reconnaissance de compétences transversales dans l'enseignement supérieur ? *e-JIREF*, 7(3), 47-72. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-3-47>
- Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et Apprentissages*, 5, 3-15. [https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2022/10/EA\\_05\\_octobre2022\\_online.pdf](https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2022/10/EA_05_octobre2022_online.pdf)
- Spence, M. (1974). *Market signalling : Informational transfer in hiring and related screening processes*. Harvard university press.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1469787411415081>
- 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. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- West, R. E., & Randall, D. L. (2016). The case for rigor in open badges. In L. Y. Muilenburg & Z. L. Berge (Eds.), *Digital badges in education : Trends, issues, and cases* (pp. 21-29). Routledge.
- Wilson, B. G., Gasell, C., Ozyer, A., & Scrogan, L. (2016). Adopting digital badges in higher education : Scoping the territory. In D. Ifenthaler, N. Bellin-Mularski, & D.-K. Mah (Eds.), *Foundation of digital badges and micro-credentials* (pp. 163-177). Springer.

## NOTES

1. Fondation philanthropique américaine fondée en 1975.
2. Une université, une entreprise, une association, une individu, ...
3. BRAVO-BFC, Badgeons la Normandie, le réseau B.O.A.T., ...
4. Notamment en France, en Belgique ou encore au Québec.
5. Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02.
6. Équivalent Bachelier en Belgique.
7. En 2019, seulement 2,3 % des 15-29 ans n'ont pas d'équipement Internet à domicile (Legleye & Rolland, 2019).
8. 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.

---

## RÉSUMÉS

La mondialisation ou encore l'importance grandissante des technologies de l'information et de la communication ont profondément transformé nos sociétés. De plus, la récente crise sanitaire a renforcé l'incertitude autour d'un monde en perpétuelle évolution. Les organisations internationales insistent sur la nécessité d'investir dans l'orientation scolaire et professionnelle en mettant en avant la transformation numérique comme l'une des pistes à suivre. Ainsi, certaines certifications numériques tendent à prendre de plus en plus d'importance, notamment pour répondre à la demande de reconnaissance des compétences transversales. C'est le cas des *open-badges* au sein des universités francophones. Pourtant l'intérêt pour un tel outil digital reste mal documenté. À partir d'une méthode quantitative, cet article propose donc de revenir sur l'intérêt des étudiant·es de l'enseignement supérieur pour ce nouvel outil numérique. Notre analyse révèle que certaines caractéristiques, comme la motivation des étudiant·es, leur choix de filière d'études ou encore leur rapport aux expériences extracurriculaires, influencent leur niveau d'intérêt.

Globalization or the growing importance of information and communication technologies have profoundly transformed our societies. In addition, the recent health crisis has reinforced the uncertainty surrounding a world in perpetual evolution. International organizations insist on the need to invest in educational and professional orientation and highlight digital transformation as one of the paths to follow. Thus, some digital certifications tend to take more and more importance, especially to respond to the recognition of soft-skills. This is the case for open-badges in French-speaking universities. However, the interest in such a digital tool remains poorly documented. From a quantitative method, this paper proposes to review the interest of students in higher education for such a digital tool. Our analysis reveals that certain characteristics, such as students' motivation, their choice of field of study or their relationship to extracurricular experiences, influence their level of interest.

## INDEX

**Keywords :** open-badge, higher education, soft-skills, recognition, equity

**Mots-clés :** badge numérique ouvert, éducation supérieure, compétences non académiques, reconnaissance, équité

## AUTEUR

### BASTIEN ROLLIN

Doctorant en cotutelle, Université de Bourgogne Franche-Comté (IREDU) – Université de Mons (INAS)

Thèmes de recherche : valorisation des compétences transversales dans l'enseignement supérieur, reconnaissance par open-badge. [bastien.rollin@u-bourgogne.fr](mailto:bastien.rollin@u-bourgogne.fr)