

N° 66

JUIN 2026

Cahiers de l'action

Reconnaître l'informel
par les *open badges*

Reconnaître l'informel par les *open badges*



Cahiers de l'action

n° 66

Directrice de la publication

Aurélie Goin

Directeur de la collection

Emmanuel Porte

Comité de programmation

Marie Bodeux, Suzie Chevée, Florian Covelli, Francine Labadie,
Nathalie Latour, Éric Le Grand, Nicolas Merle, Éric Sapin

Coordination éditoriale

Anne Both

Secrétaire de rédaction

mr@kit-de.com.fr

Création graphique

Laëtitia Loas-Ofsel

Contact rédaction

emmanuel.porte@jeunesse-sports.gouv.fr

Les propos énoncés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

Les Cahiers de l'action sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification 4.0 International.

ISBN : 978-2-11-179550-1 (Papier) 978-2-11-179551-8 (PDF)

ISSN : 1772-2101

Dépôt légal à parution

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	7
---------------------------	---

Aurélie Goin

INTRODUCTION

Emmanuel Porte

Reconnaître les pratiques par le collectif	9
--	---

1^{re} PARTIE

PRATIQUES DE RECONNAISSANCES

ANALYSE

Serge Ravet, Hubert Grandjean et Philippe Petitqueux

Aux origines de l'idée de « reconnaissance ouverte »	14
--	----

EXPÉRIENCE

Corine Delbeck

K-d'Abra, pionnière en France des <i>open badges</i>	27
--	----

Isabelle Salvi

Le réseau national d'ateliers de pédagogie personnalisée (APP) : une pédagogie de l'autonomie	35
--	----

ENTRETIEN

Mathieu Muselet

Reconnaître l'invisible : les <i>open badges</i> comme pratique d'éducation populaire	45
--	----

Étienne Détré

De la reconnaissance informelle à la formalisation de la compétence	54
--	----

2^e PARTIE

RECONNAISSANCE DES PRATIQUES

ENTRETIEN

Hélène Fontaine

Le troc de gestes : la reconnaissance des pratiques
comme processus relationnel 66

ANALYSE

Sébastien Bauvet

Portée du dispositif générique de reconnaissance des pratiques
et des *soft skills* Jobready..... 78

Kévin Moisan

Les acteurs de l'insertion socioprofessionnelle et les badges
numériques 87

EXPÉRIENCE

Alice Dartout

Youthpass, la reconnaissance européenne de l'éducation
non formelle et informelle..... 95

BIBLIOGRAPHIE 103

RÉPERTOIRE DES SIGLES 104

Avant-propos

À l'heure où la question de la reconnaissance des compétences acquises hors des cadres scolaires traditionnels se pose avec acuité dans les débats européens sur l'employabilité et l'éducation tout au long de la vie, ce numéro des Cahiers de l'action interroge les manières dont des collectifs — associations, réseaux d'éducation populaire, structures d'insertion, programmes européens — s'efforcent à rendre visibles des apprentissages demeurant souvent dans l'ombre. En s'appuyant sur la popularisation des *open badges* (badges numériques reconnaissant notamment les savoir-être) depuis quelques années, ce numéro traite de la « reconnaissance ouverte », un mouvement de fond qui traverse le champ de la jeunesse et de l'éducation populaire.

La richesse de ce numéro tient à la diversité de ses contributeurs. Certains sont des praticiens de terrain — animateurs, informateurs jeunesse, responsables associatifs — qui mettent les *open badges* au service d'une reconnaissance ancrée dans les parcours des jeunes et des publics fragilisés. D'autres s'interrogent sur les conditions sociales de légitimation des compétences informelles, les asymétries entre émetteurs et récepteurs de reconnaissance, ou encore les risques d'une subjectivation excessive portée par les outils numériques. On observe une transformation profonde des métiers de l'accompagnement : de l'évaluateur au facilitateur, du prescripteur au coconstructeur de légitimité, les professionnels redéfinissent leur identité en même temps qu'ils structurent de nouveaux écosystèmes de reconnaissance.

Ce numéro s'inscrit pleinement dans les axes de travail de l'Injep, qui a aussi pour mission d'éclairer les politiques de jeunesse et d'éducation populaire. Or, la reconnaissance des pratiques constitue un enjeu majeur. L'éducation populaire a toujours postulé que les savoirs de l'expérience ont de la valeur et que sa reconnaissance ne saurait rester l'apanage des seuls organismes de certification. Les dynamiques associatives et les dispositifs présentés illustrent concrètement comment cette conviction se traduit en outils, en méthodes et en transformations des pratiques professionnelles. Ils montrent également que la reconnaissance, lorsqu'elle s'ancre dans la pratique collective et la relation à autrui, devient un levier d'insertion socio-professionnelle et de reconstruction du lien social, particulièrement pour les publics les plus éloignés des parcours qualifiants.

Aurélie Goin, directrice de l'Injep

Reconnaître les pratiques par le collectif

EMMANUEL PORTE

Directeur de la collection des Cahiers de l'action

Dans un paysage européen où les frontières entre apprentissages formels, non formels et informels sont régulièrement discutées, la reconnaissance des compétences est devenue un enjeu démocratique majeur. Depuis la popularisation des *open badges* par la Fondation Mozilla en 2012, ces microcertifications numériques ont essaimé en Europe, promettant de rendre visibles les trajectoires plurielles et les savoirs ignorés par les systèmes de certification traditionnels. De la *Bologna Open Recognition Declaration* (2016) au *Manifeste pour une reconnaissance ouverte* (2025), un écosystème international s'efforce de dépasser la simple logique de validation pour construire une « reconnaissance ouverte », où la capacité de reconnaître devient un pouvoir partagé entre pairs, communautés et institutions. En France, cette dynamique se manifeste à travers une diversité d'expérimentations territoriales et sectorielles qui interrogent les dynamiques de reconnaissance à travers des badges numériques documentant ces démarches collectives. Ce numéro des Cahiers de l'action propose d'examiner ces dispositifs et les manières de faire de celles et de ceux qui reconnaissent les pratiques dans des cadres collectifs.

Cette diversité de pratiques de reconnaissance invite à opérer un déplacement conceptuel, en le remplaçant au cœur des débats européens sur l'employabilité et l'éducation tout au long de la vie : la distinction, et parfois l'opposition, entre la « reconnaissance des compétences » et la « reconnaissance des pratiques ». Traditionnellement, les politiques publiques européennes, de la stratégie de Lisbonne (qui définit la relance économique, sociale et environnementale de l'Union) au cadre européen des certifications (EQF), ont privilégié l'approche par les compétences. Cette approche postule

que l'expérience peut être découpée, analysée et validée en unités de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être standardisés, transférables d'un contexte à l'autre. Cette logique, bien que nécessaire pour la mobilité des travailleurs, tend à « décontextualiser » l'individu en transformant son parcours en une somme d'éléments validés dans un référentiel normé, parfois détachée de la singularité de son vécu et des conditions sociales de son acquisition.

Inversement, la reconnaissance des pratiques, telle qu'elle s'exprime dans les initiatives françaises présentées dans ce numéro, s'inscrit dans la mouvance de la « reconnaissance ouverte » promue par la *Declaration of Paris* (2024) et propose une autre grille de lecture. Elle ne cherche pas à extraire une compétence abstraite de son contexte, mais à valider l'action elle-même, la posture professionnelle, la manière d'agir « ici et maintenant » au sein d'un collectif. Là où la compétence est un attribut que l'on possède (et que l'on certifie), la pratique est un processus que l'on vit et que l'on partage. Cette approche, qui résonne avec les dynamiques collectives à l'œuvre dans le tiers-secteur associatif et l'éducation populaire, considère que la valeur de l'expérience réside dans sa situation institutionnelle et dans la relation qu'elle tisse avec les autres.

Ce déplacement du regard autorise un renouvellement des pratiques professionnelles. Il marque une rupture avec le modèle dominant de l'*homo œconomicus*, soumis à l'appât du gain, compétent pour rejoindre une vision plus humaniste de l'*homo donator* (Jacques Godbout parle de « l'appât du don ») ou de l'acteur capable de « faire avec » (Bruno Latour). En Europe, cette tension se cristallise entre, d'un côté, la volonté de l'Union européenne de créer un « passeport numérique pour les compétences » visant l'interopérabilité des marchés du travail et, de l'autre, les mouvements citoyens et associatifs qui dénoncent la réduction de l'humain à un catalogue de compétences (*skills*). Les dispositifs étudiés dans ce numéro montrent que la reconnaissance des pratiques permet de réintroduire la dimension narrative, éthique et relationnelle de l'expérience, souvent effacée par la standardisation. Elle transforme la validation d'acquis en un acte de légitimation sociale, où l'on ne reconnaît pas seulement ce que la personne « sait faire », mais qui elle est et comment elle contribue au monde commun. C'est à ce prix que la reconnaissance peut devenir un véritable levier d'émancipation plutôt qu'un simple outil de gestion des carrières, rejoignant ainsi des réflexions en matière d'éducation populaire et de formation à la citoyenneté.

Ce numéro s'articule autour d'un double mouvement analytique qui suit la dualité même de la reconnaissance : celle qui émane des dispositifs et de leurs opérateurs pour qualifier les métiers, et celle qui naît de l'expérience vécue pour qualifier les apprentissages. La première partie s'attache à mieux qualifier les métiers, les professionnalités et les dispositifs par lesquels la reconnaissance se pratique. Elle interroge les acteurs qui conçoivent, pilotent et délivrent ces outils — qu'il s'agisse de badges, de certifications ou de diplômes — et montre comment ils transforment leur propre identité professionnelle en passant d'une posture d'évaluateur à celle de facilitateur, de médiateur ou de coconstructeur de légitimité. Cette partie met en lumière la manière dont les professionnels s'emparent de ces dispositifs pour structurer des écosystèmes de reconnaissance, rendre visible l'invisible et, ce faisant, redéfinir les contours de leur métier et de leur profession. **Serge Ravet** décrypte les tensions structurelles entre émetteurs et récepteurs de reconnaissance, invitant à déconstruire les monopoles institutionnels pour redonner aux individus la capacité de produire leur propre légitimité. **Corine Delbeck**, à travers l'expérience de K-d'Abra, illustre le basculement nécessaire d'une logique de validation par les institutions vers une valorisation par les pairs au sein d'une « coopérative des savoirs ». **Isabelle Salvi** présente le réseau APP (ateliers de pédagogie personnalisée), qui recentre l'action sur la valorisation de la personne et de son parcours plutôt que sur la simple certification de compétences techniques, favorisant ainsi une émancipation par l'autoformation. **Mathieu Muselet** revient sur l'expérience « Badgeons le Loir-et-Cher », démontrant comment la création de familles de badges permet de structurer un écosystème local de reconnaissance des pratiques informelles et d'engagement citoyen. Enfin, **Étienne Détré** relate la démarche du réseau information jeunesse, qui a utilisé les *open badges* comme leviers de formalisation collective pour aboutir à la création d'un diplôme universitaire, prouvant que la reconnaissance des pratiques peut précéder et fonder une certification académique.

La seconde partie opère un renversement de perspective en centrant l'analyse sur les apprentissages eux-mêmes, leur finalité, les processus de formation et l'organisation des démarches collectives. Elle explore comment la reconnaissance, lorsqu'elle s'ancre dans la pratique située et la relation à autrui, devient un moteur de transformation des parcours et de construction identitaire. L'accent n'est plus mis ici sur l'outil ou la procédure d'attribution, mais sur la manière dont les individus et les collectifs s'approprient leur expérience, la reformulent par la réflexivité. **Hélène Fontaine**, avec le dispositif « troc de gestes » de l'association Civitano, théorise la reconnaissance

comme un processus relationnel et politique, où l'échange de savoirs ordinaires recrée du lien social et restaure l'estime de soi dans un contexte collectif. **Sébastien Bauvet** interroge les enjeux de légitimation des pratiques dans le dispositif Jobready, soulignant comment la reformulation des expériences de vie en compétences exige un travail sur le langage pour surmonter les inégalités sociales et culturelles. **Kevin Moisan** examine l'articulation entre badges numériques et validation des acquis de l'expérience (VAE) dans le dispositif Combo77, montrant comment la microcertification peut servir de tremplin vers une reconnaissance institutionnelle tout en préservant la singularité des parcours d'insertion. L'article d'**Alice Dartout** analyse le Youthpass comme outil pionnier de validation européenne des compétences issues de l'éducation non formelle, reposant sur une auto-évaluation accompagnée par des référents d'apprentissage. Elle souligne son apport pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes tout en pointant les limites de son impact réel sur l'emploi et l'absence d'un diagnostic en amont du parcours. Ce numéro, de la qualification des métiers à celle des apprentissages, permet de saisir la reconnaissance non comme un acte administratif unilatéral, mais comme un processus dynamique et circulaire. Au-delà de la dimension technique, ces expériences révèlent des tensions structurelles : entre conformité institutionnelle et émancipation individuelle, entre valorisation des *soft skills* (compétences liées au savoir-être) et exigences du marché du travail, entre reconnaissance formelle et validation par les pairs. La récente norme Afnor X50-759 (2024) et les déclarations internationales témoignent d'une tentative d'institutionnalisation de la « reconnaissance ouverte », mais les pratiques de terrain montrent que la véritable rupture réside dans la transformation des postures professionnelles et des rapports sociaux. Ce dossier invite à interroger ces dispositifs non comme de simples outils de certification, mais comme des leviers de transformation des pratiques et des sociétés, où reconnaître devient un acte de résistance contre l'invisibilité et un moteur de reconstruction du lien social.

Partie 1

Pratiques de reconnaissances

Aux origines de l'idée de « reconnaissance ouverte »

SERGE RAVET

*Vice-président de l'association Reconnaître
(Open Recognition Alliance)*

HUBERT GRANDJEAN

*Président de l'Agence française pour le développement
de l'emploi et des compétences (Afdéc)*

PHILIPPE PETITQUEUX

*Coprésident de l'association Reconnaître
(Open Recognition Alliance)*

Cet article retrace la genèse du concept de « reconnaissance ouverte » à partir de l'invention des *open badges*, conçus initialement pour rendre visibles les apprentissages informels. Les auteurs mettent en lumière l'asymétrie structurelle des dispositifs de reconnaissance, où les institutions monopolisent le pouvoir de valider au détriment des individus et des collectifs. Face au risque de confinement des badges dans une logique de conformité scolaire, ils plaident pour instituer une véritable fonction « reconnaissance » dans les organisations pour passer d'une lutte pour la reconnaissance à une lutte par la reconnaissance.



Les systèmes contemporains d'éducation, de formation et d'organisation du travail s'appuient sur des dispositifs de reconnaissance fortement structurés : diplômes, titres professionnels, certifications, habilitations, promotions, validations d'acquis ou encore diverses formes d'attribution de responsabilités, de droits et de ressources. Ces dispositifs remplissent des fonctions essentielles : garantir un niveau de qualité, permettre la comparaison, organiser la mobilité et stabiliser les parcours. Mais ils peinent à saisir la pluralité effective des contributions et des formes d'engagement, en particulier dans des environnements où le travail devient de plus en plus distribué¹, collaboratif et évolutif. Dans ce contexte, la reconnaissance elle-même, longtemps restée diffuse, fragmentée est rarement pensée comme une fonction à part entière dans les organisations.

Certaines formes de reconnaissance sont pleinement instituées et visibles. Une embauche, une promotion, une augmentation, l'accès à un programme sélectif, l'attribution d'un rôle d'expert en sont des manifestations typiques. Plus récemment, les *open badges* et autres certificats numériques² peuvent également relever de cette reconnaissance dès lors qu'ils sont formalisés, documentés et mobilisables.

Cependant, cette reconnaissance instituée ne recouvre qu'une partie du réel. Une part importante de ce qui fait la valeur du travail et de l'engagement (apprentissage informels, transmission, entraide, ajustements, initiatives...) demeure peu formalisée. Ces réalités sont parfois reconnues localement, dans l'action, mais rarement inscrites dans des formes qui permettent leur circulation et leur prise en compte au-delà de leur contexte immédiat. Le problème n'est donc pas celui d'une opposition entre reconnaissance implicite et instituée, mais celui d'un défaut d'inscription de nombreuses formes de reconnaissance dans des cadres qui les rendent partageables et mobilisables.

Ce constat rejoint des analyses plus larges des transformations du travail, mettant en évidence une attente croissante de reconnaissance des contributions effectives au-delà des seules logiques statutaires ou contractuelles, car « le sens du travail et la reconnaissance qui en est tirée sont profondément liés : le travail est d'autant plus reconnu comme utile et intéressant par un salarié qu'il est lui-même reconnu par sa hiérarchie³ ».

1. Travail distribué : organisation dans laquelle l'activité est répartie entre différents acteurs, lieux et moments, nécessitant des mécanismes de coordination et de reconnaissance adaptés, voir Jacqueline Vacherand-Revel, 2007, « Enjeux de la médiatisation du travail coopératif distribué dans les équipes de projet de conception », *Pistes*, n° 9, vol. 2 [en ligne].

2. Un terme souvent utilisé est celui de « micro-certification », une pauvre traduction du terme anglais *micro-credentials* qui devrait être « microattestation ».

3. Jérôme Fourquet, Alain Mergier et Chloé Morin, « Inutilité ou absence de reconnaissance : de quoi souffrent les salariés français ? », billet sur le site de la Fondation Jean-Jaurès, 3 octobre 2018 [en ligne].

C'est suite à l'invention des *open badges* qu'a émergé l'idée de « reconnaissance ouverte ». Au-delà de la mise en visibilité des apprentissages informels, leur pratique a fait émerger la reconnaissance elle-même comme une pratique, ouvrant la voie à son analyse, sa conception et sa transformation.

L'objectif de cet article est de retracer cette genèse. Il s'agira d'abord de montrer comment la problématique de la visibilité des apprentissages informels a ouvert une réflexion plus large sur les asymétries structurelles des dispositifs de reconnaissance. Nous examinerons ensuite comment s'est formulée l'idée de reconnaissance ouverte comme réponse à ces asymétries, avant d'en envisager les prolongements organisationnels, sociotechniques et philosophiques.

L'émergence de l'idée de « reconnaissance ouverte »

La notion de reconnaissance ouverte prend appui sur une tension structurante : celle de la reconnaissance des apprentissages informels, part importante — voire essentielle — de nos apprentissages, mais largement invisibles ou difficilement mobilisables au-delà de leur contexte d'origine. S'ils peuvent faire l'objet d'une reconnaissance locale — par des pairs, des collègues ou des usagers — ces apprentissages restent, faute d'être inscrits dans des formes qui permettent leur reconnaissance au-delà de leur contexte, fragiles et difficilement transposables. Autrement dit, la reconnaissance ne circule pas, ou très peu, limitant fortement sa capacité à produire des effets au

**« Les apprentissages
informels restent invisibles
ou difficilement mobilisables
hors de leur contexte
d'origine. »**

niveau de la mobilité, de l'accès à des opportunités ou de transformation des parcours et des organisations. Par ailleurs, réduire la reconnaissance à des mécanismes de récompense ou d'incitation a été largement critiqué, notamment pour ses effets contre-productifs sur la motivation et l'engagement⁴.

En 2011 sont imaginés les *open badges*⁵, un dispositif technique simple à mettre en œuvre pour documenter et rendre visibles les apprentissages informels. En associant dans un objet numérique (une image) des éléments de contexte — qui reconnaît qui, quoi, selon quels critères et sur la base de quels éléments — les *open badges* apportent une réponse élégante à la question des conditions d'énonciation du parcours, de la traçabilité et de la circulation de la reconnaissance.

4. Alfie Kohn, 1999 (1993), *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt.

5. Une initiative de la Mozilla Foundation (liée au navigateur Internet Firefox) et MacArthur Foundation proposée lors d'un événement à Barcelone en 2011.

Cependant, cette première réponse n'a pas seulement rendu visibles des apprentissages informels, elle a aussi ouvert un espace d'expérimentation plus large, au sein duquel des pratiques de reconnaissance ont émergé au-delà du registre des apprentissages. Les *open badges* ont permis de reconnaître des savoirs et des compétences, mais aussi des projets, des réalisations, des contributions, des engagements, des initiatives, des rôles joués au sein de collectifs, des dynamiques d'entraide, des capacités d'animation ou encore des prises de responsabilité dans des contextes variés⁶.

Ce déplacement est décisif. Il ne s'agit plus seulement de combler un déficit de reconnaissance des apprentissages informels, mais d'élargir ce qui peut faire l'objet de reconnaissance. En rendant possible l'inscription de ces éléments dans des formes documentées et partageables, les *open badges* contribuent à déplacer la focale des acquis vers les contributions, des compétences abstraites vers les pratiques concrètes, et des trajectoires linéaires vers des parcours plus ouverts et pluriels.

Dans cette perspective, la distinction entre reconnaissance des apprentissages formels et informels perd de sa centralité. Elle laisse place à une interrogation plus large sur ce qui mérite d'être reconnu et sur les conditions dans lesquelles cette reconnaissance peut être produite, partagée et utilisée hors de son contexte d'origine.

Une première étape vers la formulation de l'idée de « reconnaissance ouverte » a été la prise de conscience que les *open badges* ne rendent pas directement visibles les apprentissages, mais les reconnaissances dont ces apprentissages ont fait l'objet. Un badge ne représente donc pas l'apprentissage en soi mais l'acte de reconnaissance qui le constitue comme tel. Sans reconnaissance, pas de badge. Cette distinction fondamentale a permis de dépasser la mission initiale des *open badges* (rendre visibles les apprentissages informels) pour rendre visibles toutes les formes de reconnaissance, informelles comme formelles. Cela a ouvert la voie à l'idée de « reconnaissance ouverte », non comme une simple extension des dispositifs existants, mais comme une reconfiguration des conditions mêmes de production et de circulation de la reconnaissance.

Un élément décisif dans l'évolution de la réflexion sur la reconnaissance a été la création, en 2012, par la Fondation Mozilla du *backpack*. Il s'agit d'un espace personnel destiné à stocker et à partager ses badges mais ne permettant pas d'en créer. En concevant un dispositif où les utilisateurs peuvent recevoir des badges mais non

6. Nate Otto, Daniel Hickey, 2014, « Design principles for digital badge systems. A comparative method for uncovering lessons in ecosystem design », in Yiwei Cao *et al.* (dir.), *New Horizons in Web Based Learning*, Cham, Springer, p. 179-184 [en ligne].

en créer, Mozilla s'est aligné sur les logiques propres aux dispositifs sociotechniques de reconnaissance formelle. D'un côté, les émetteurs de badges (institutions éducatives, organisations, autorités professionnelles) conservent le monopole de la production de reconnaissance légitime, sans avoir besoin de badges ou de *backpack* pour justifier leur position. De l'autre, les récepteurs de badges (individus) dépendent de ces émetteurs pour faire reconnaître leurs compétences ou leurs contributions et doivent disposer d'un *backpack* pour en assurer la visibilité. Autrement dit, leur participation se limite à l'accumulation de preuves de reconnaissance, sans possibilité d'en produire eux-mêmes.

Cette asymétrie n'est ni accidentelle ni conjoncturelle, mais consubstantielle aux dispositifs de reconnaissance formels. Elle y est encodée dans ses rouages techniques, ses normes et ses logiques de pouvoir qui structurent ces dispositifs. Les émetteurs de reconnaissance (institutions, organisations) détiennent le pouvoir de définir ce qui compte, de le formaliser et de lui conférer une légitimité partagée. Les récepteurs (individus, collectifs) peuvent certes revendiquer des reconnaissances, voire en produire localement, mais sans disposer des moyens d'en assurer la visibilité, la légitimité ni la circulation. En rendant explicite cette asymétrie, le *backpack* a permis de poser une question désormais centrale : comment permettre à tous (individu, collectif, communauté) d'être à la fois récepteur et émetteur de reconnaissances, au sein d'un écosystème ouvert ?

Pratique des open badges

Les travaux sur les dispositifs de reconnaissance faisant appel aux *open badges* ont très tôt montré que ceux-ci ne constituent pas seulement des outils techniques, mais des dispositifs sociotechniques dont les effets dépendent étroitement des principes de conception et des écosystèmes dans lesquels ils s'inscrivent⁷. Afin de rendre compte de leur diversité et de leurs orientations, un cadre d'analyse — le « plan de la reconnaissance » (fig. 1) — a été proposé⁸.

L'axe vertical met en tension les démarches de reconnaissance formelles et institutionnelles avec des démarches informelles, collectives et distribuées, tandis que l'axe horizontal oppose des supports statiques proposant une image du passé (rétroviseur) à des supports plus dynamiques⁹ et orientés vers le futur (longue-vue).

7. Nate Otto, *op. cit.*

8. Serge Ravet, 2017,

« Réflexions sur

la genèse des *Open Badges*.

De la valorisation des
apprentissage informels

à celle des reconnaissances
informelles — point de vue

d'un praticien », *Distances*

et médiations des savoirs,

n° 20 [en ligne].

9. Une métaphore

fréquemment utilisée

pour appréhender ce type

de support est celle du

Tamagotchi, jeu électronique

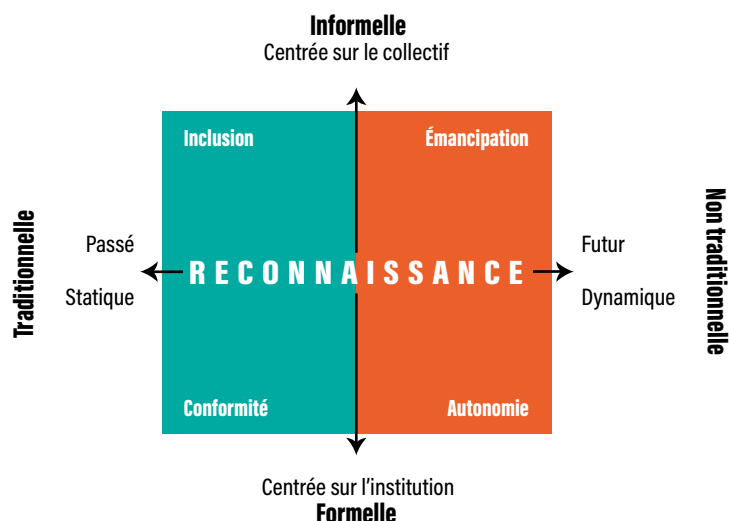
portable japonais dont

la durée dépend de l'attention

et des interactions

qu'on lui accorde.

Figure 1 - Le plan de la reconnaissance



La combinaison de ces deux axes fait apparaître quatre quadrants, correspondant à des configurations distinctes de la reconnaissance. Le quadrant « conformité » (en bas à gauche) privilégie la stabilité, la comparabilité et la standardisation, au risque de réduire la reconnaissance à une opération de vérification portant sur des états passés. Dans la diagonale opposée, le quadrant « émancipation » renvoie à des pratiques plus ouvertes, décentralisées et coconstruites, dans lesquelles la reconnaissance devient un levier de transformation. Elle ne se contente plus de valider ce qui est déjà là, mais contribue à faire advenir des capacités, des identités et des formes d'action collective. Entre ces deux pôles, les quadrants d'inclusion et d'autonomie décrivent respectivement des formes de reconnaissance orientées vers l'intégration dans un collectif et des dispositifs facilitant la projection vers le futur.

Pris ensemble, ces quadrants ne constituent ni une typologie figée ni une hiérarchie normative. Ils offrent une grille pour analyser les dispositifs de reconnaissance existants, identifier leurs angles morts et concevoir des pratiques plus équilibrées, capables d'articuler reconnaissance institutionnelle et reconnaissance sociale, stabilité et transformation, validation et émancipation. L'intérêt de ce cadre apparaît de manière particulièrement nette lorsqu'il est appliqué à la mise en œuvre des *open badges*. L'observation des usages montre une concentration marquée des pratiques dans le quadrant « conformité »,

où les badges sont mobilisés comme des équivalents numériques de certificats préexistants : ils attestent la réussite à un programme, la validation d'un module ou l'acquisition d'une compétence définie en amont. Autrement dit, ils prolongent des logiques de reconnaissance déjà établies, sans en transformer fondamentalement les principes. Ils contribuent à « la reconnaissance formelle des apprentissages

« Permettre une articulation plus riche entre différentes formes de reconnaissance. »

informels » en proposant un support numérique au lieu d'un support papier. Ce tropisme vers la conformité n'est pas anodin. Il traduit à la fois la force d'inertie des institutions, la recherche de lisibilité et de crédibilité des dispositifs, ainsi qu'une certaine prudence dans l'appropriation

d'outils nouveaux. Mais il révèle surtout une tension plus profonde : celle qui existe entre le potentiel d'ouverture des nouvelles formes de reconnaissance — comme rendre visibles les reconnaissances informelles des apprentissages informels¹⁰ — et les cadres dans lesquels elles sont mises en œuvre. En se concentrant sur des usages visant la conformité, les *open badges* étaient en train de reconduire les limites mêmes qu'ils étaient censés dépasser, laissant largement inexplorés les espaces de reconnaissance situés dans les quadrants d'émancipation et, dans une moindre mesure, d'autonomie.

10. Alors qu'il y a un accord général pour reconnaître l'importance et la valeur des apprentissages informels, la reconnaissance ouverte propose de reconnaître l'importance et la valeur des reconnaissances informelles.

C'est précisément cette tension qui a contribué à faire émerger la notion de reconnaissance ouverte. Non pour opposer de nouvelles pratiques à des pratiques existantes, mais pour rendre visible ce déséquilibre et envisager un rééquilibrage. Autrement dit, il ne s'agit pas de déplacer l'ensemble des pratiques vers un quadrant particulier mais de permettre une articulation plus riche entre différentes formes de reconnaissance, en donnant une place plus importante à celles qui, jusqu'ici, restaient marginales, peu visibles ou difficilement mobilisables.

Formuler la reconnaissance ouverte : principes, ruptures et ambitions

Simple objet numérique, composé d'une image et de ses métadonnées, l'invention de l'*open badge* a créé les conditions de transformation des pratiques de reconnaissance, des technologies mobilisées et des cadres politiques dans lesquels elles s'inscrivent. C'est pour donner un nom à cette transformation qu'a été formulé le concept de « reconnaissance ouverte », utilisé pour la première fois en 2016 dans la *Bologna Open Recognition Declaration*. Ce texte opère un déplacement significatif : il ne s'agit plus seulement d'organiser la

reconnaissance des diplômes entre institutions¹¹, mais de considérer la reconnaissance comme une pratique sociale à laquelle une pluralité d'acteurs peut contribuer. Ce déplacement ne remet pas en cause les formes institutionnelles de reconnaissance, mais les inscrit dans un ensemble plus large, où différentes modalités — informelles, semi-formelles, formelles — peuvent coexister et se compléter.

Cette idée ne s'oppose pas à une reconnaissance qui serait « fermée », mais désigne un déplacement de la reconnaissance elle-même : d'une fonction centrée sur des dispositifs institutionnels vers une pratique, plus distribuée et susceptible d'être portée par une pluralité d'acteurs et de circuler entre des contextes hétérogènes. Cette perspective a été prolongée en 2024 par la *Déclaration de Paris sur l'égalité des reconnaissances*¹² puis, en 2025, par le *Manifeste pour une reconnaissance ouverte*¹³, qui pose la reconnaissance comme une pratique constitutive des relations sociales, et non comme un simple mécanisme d'évaluation ou de validation.

La reconnaissance ouverte introduit ainsi un changement de focale. Elle ne se définit pas comme une nouvelle catégorie de reconnaissance, mais comme une manière d'articuler des dimensions que les systèmes traditionnels tendent à dissocier : les contextes d'apprentissage (formel, non formel, informel), les niveaux d'action (individuel, collectif, sociétal) et les finalités de la reconnaissance (valoriser, valider, certifier). Ce déplacement s'accompagne d'une transformation du rôle des acteurs. Là où la reconnaissance était principalement produite par des institutions, elle devient progressivement une capacité partagée, dans laquelle individus, pairs, collectifs et organisations peuvent également prendre part. La question n'est plus seulement de savoir ce qui est reconnu, mais aussi qui reconnaît, selon quelles modalités, et avec quelles conséquences en termes de circulation et d'usage de cette reconnaissance. Autrement dit, la reconnaissance ouverte ne désigne pas un nouveau type de reconnaissance, mais une nouvelle manière de la faire exister.

Les transformations attendues ne relèvent pas seulement de l'innovation technique ou de la réorganisation institutionnelle : elles sont éminemment politiques. La *Déclaration de Paris sur l'égalité des reconnaissances* ou le *Manifeste pour une reconnaissance ouverte*, déjà évoqués, partent du constat que les systèmes actuels ne se contentent pas de reconnaître, ils hiérarchisent et excluent, ils reproduisent, voire amplifient, des inégalités sociales et professionnelles. Ces textes rappellent que la reconnaissance constitue une pratique humaine fondamentale et que le pouvoir de reconnaître ne

11. Tel était l'objet de la Déclaration de Bologne signée le 19 juin 1999 par les ministres de l'éducation de vingt-neuf pays pour créer un espace européen d'enseignement supérieur, qui visait notamment à organiser une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents diplômes [\[en ligne\]](#).

12. Serge Ravet *et al.*, 2024 [\[en ligne\]](#).

13. Serge Ravet *et al.*, 2024 [\[en ligne\]](#).

La reconnaissance, ouverte tardivement

Au début des années 2010, l'adjectif *open* s'impose comme un principe structurant dans de nombreux domaines : *open source*, *open data*, *open science*, *open education*... Dans chacun de ces cas, l'ouverture renvoie à des logiques de partage, d'accessibilité, de participation et de circulation. Dans le champ éducatif, cette dynamique se traduit par une ouverture des contenus, des méthodes pédagogiques, et parfois des institutions elles-mêmes (*open university*). Si l'accès aux savoirs s'élargit, les conditions de leur reconnaissance restent inchangées. La reconnaissance continue d'être faite dans des cadres institutionnels fermés, selon des critères définis en amont et par un nombre restreint d'acteurs. Ce décalage entre ouverture des apprentissages et fermeture de leur reconnaissance, qui se manifeste par une forte asymétrie des dispositifs de reconnaissance, constitue l'un des points de tension à l'origine de la formulation du concept de « reconnaissance ouverte ».

saurait être le monopole de quelques institutions. Il ne s'agit pas de nier les différences entre les formes de reconnaissance, mais d'en dénaturaliser les hiérarchies. L'enjeu ? Rendre visibles les critères, les processus et les principes qui les fondent pour les soumettre à la discussion afin de créer les conditions de leur transformation. Les conséquences de cette évolution sont multiples et concernent les pratiques, les technologies et les politiques de reconnaissance.

Au niveau des pratiques, la reconnaissance tend à devenir plus continue et plus distribuée. Elle ne se limite plus à des moments ponctuels d'évaluation, mais s'inscrit dans des processus qui accompagnent les parcours dans le temps. Les acteurs de la reconnaissance se diversifient : aux institutions et aux managers s'ajoutent les pairs, les communautés de pratique, les bénéficiaires des actions. Cette diversification permet de mieux saisir le travail réel, souvent invisible dans les dispositifs formels.

Au niveau des technologies, la reconnaissance ouverte conduit à repenser le rôle des outils numériques : ce ne sont plus seulement des instruments de production et de diffusion de certificats numériques, mais des infrastructures permettant de documenter, de partager et de faire circuler des reconnaissances dans des contextes multiples¹⁴. Le badge, dans cette perspective, ne constitue pas une

14. Par exemple, Orca (Open Recognition Community App), un environnement conçu pour placer les communautés (de pratique, d'intérêt, etc.) au cœur de la production et de la circulation de reconnaissances informelles et semi-formelles sous forme d'*open badges* [en ligne].

fin en soi, mais une porte d'entrée vers un ensemble d'informations situées — documentation, critères, contextes — qui rendent la reconnaissance lisible et mobilisable dans de multiples contextes.

Au niveau des politiques publiques, le principe de reconnaissance ouverte invite à dépasser une approche strictement administrative et *a posteriori* de la reconnaissance (à l'image du diplôme) au profit de dispositifs plus progressifs, plus collectifs et davantage ancrés dans les pratiques réelles. Il ne se substitue ni aux certifications ni à la VAE telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée ; il les resitue dans un *continuum* plus large articulant valorisation, validation et certification. Dans cette perspective, de nouvelles approches, comme la reconnaissance en situation de travail¹⁵, pourraient mettre l'accent sur la valorisation des contributions effectives plutôt que sur la seule validation d'acquis formalisés. La reconnaissance s'apparente alors davantage à une infrastructure sociale dynamique — un espace où les reconnaissances se produisent, s'accumulent, circulent, s'articulent et se transforment, ouvrant progressivement de nouvelles possibilités d'action. Elle n'est pas seulement synchronique (un instant de validation), mais aussi diachronique : elle s'inscrit dans des trajectoires de développement, de travail et d'engagement, façonnant les parcours individuels et collectifs sur le long terme.

15. Après l'Afest (action de formation en situation de travail), on peut concevoir la Rest (reconnaissance expérientielle en situation de travail).

Reconnaître, c'est donc bien plus qu'attribuer une valeur à un moment donné : c'est créer les conditions pour que cette valeur devienne effective en permettant de nouvelles formes d'action, de coopération et de transformation. Ainsi, la reconnaissance ouverte ne se limite pas à étendre les dispositifs existants. Elle propose une refonte radicale : faire de la pratique de la reconnaissance un pilier des écosystèmes sociaux, éducatifs et professionnels, capable de structurer les relations, les apprentissages et les transitions.

Institutionnaliser la reconnaissance ouverte : défis organisationnels et sociotechniques

Si la reconnaissance ouverte a d'abord émergé comme déplacement conceptuel et critique, la question se pose désormais de son institutionnalisation. Comment traduire cette ouverture dans des cadres organisationnels capables d'en soutenir les effets sans la refermer ? C'est dans cette perspective que s'inscrit la publication de la norme Afnor¹⁶ Fonction et système de reconnaissance socioprofessionnelle. En proposant un cadre commun pour concevoir, mettre en œuvre et piloter des dispositifs de reconnaissance, cette norme vise à franchir

16. Le titre complet est : Norme X50-759 Reconnaissance ouverte. Fonction et système de reconnaissance socioprofessionnelle. Guide pour la conception et la mise en œuvre.

une étape supplémentaire : passer d'une reconnaissance émergente à une reconnaissance instituée, non pas au sens d'une standardisation rigide, mais comme une fonction instituée, intégrée aux dynamiques organisationnelles.

Le tableau suivant propose une lecture synthétique des modalités de reconnaissance selon les échelles et les finalités, en distinguant leurs formes d'expression et leurs fonctions sociales.

Tableau 1. Écosystèmes de reconnaissance

Échelle	Finalité	Modalités de reconnaissance		
		Informelle	Semi-formelle	Formelle
sociale (macro)	Soutenir des dynamiques systémiques de reconnaissance qui favorisent une société plus juste, inclusive et apprenante	Réputation sociale	Validation sectorielle	Certification
organisationnelle (méso)	Favoriser des dynamiques collectives de reconnaissance qui renforcent la coopération, la confiance, l'inclusion et l'apprentissage	Réputation collective	Validation organisationnelle	Habilitation
individuelle (micro)	Rendre visible, légitimer des apprentissages, des parcours et des contributions individuelles	Réputation individuelle	Validation par les pairs	Attestation d'expert
	Actions	Approuver, estimer, apprécier, valoriser	Valider, attester, endosser, créditer	Certifier, habilitier, accréditer

Source : D'après *Recognition Practices Occupational Framework** dont l'analyse fonctionnelle des pratiques de reconnaissance a servi de fondation au développement de la norme Afnor.

Légende : le niveau « social » et le niveau « organisationnel » renvoient à des échelles d'action de la reconnaissance plutôt qu'à des catégories d'acteurs. Une organisation (entreprise, association, établissement) se situe au niveau organisationnel lorsqu'elle applique la reconnaissance en son sein. Elle relève du niveau social lorsque cette reconnaissance acquiert une portée plus large (territoire, secteur, communauté étendue). Un même acteur peut ainsi intervenir à plusieurs niveaux selon les situations.

* [En ligne](#).

Ce tableau met en évidence la complémentarité des modalités de reconnaissance et souligne la nécessité de leur articulation pour permettre leur circulation et leur mobilisation à différentes échelles. Dans cette logique, la fonction reconnaissance ne se réduit ni à la fonction RH ni à la fonction formation, même si elle les traverse. Elle consiste à repérer les situations où de la valeur est produite, à la rendre socialement lisible, à organiser sa circulation, puis à permettre sa mobilisation dans des décisions, des parcours et des coopérations. Elle constitue ainsi une fonction transversale de mise en relation entre contributions, documentation, évaluation et usages.

L'enjeu de la norme est de créer les conditions d'une articulation plus cohérente entre les différentes formes de reconnaissance (informelles, semi-formelles et formelles) afin de permettre leur circulation et leur mobilisation dans divers contextes (micro/individuel, méso/organisationnel, macro/social). En ce sens, la norme ne vient pas clore le mouvement ouvert par les pratiques de reconnaissance ouverte mais, au contraire, en amplifier les effets. Elle permet de développer, au sein des organisations, une véritable « fonction reconnaissance » capable de relier contributions individuelles, dynamiques collectives et enjeux stratégiques. Une telle fonction ne se substitue pas aux dispositifs existants ; elle les traverse, les articule et leur donne sens, en rendant visible ce qui, jusqu'ici, restait dispersé.

Cette évolution invite à considérer la reconnaissance non plus seulement comme un résultat — un diplôme, une certification, une validation —, mais comme un dispositif sociotechnique dans lequel les pratiques de reconnaissance prennent forme, circulent, évoluent et transforment les personnes et les organisations. C'est à cette condition qu'elle peut devenir à la fois un outil de lisibilité des parcours et un levier effectif de développement des personnes, des organisations

L'espace méso-semi-formel

Un point mérite d'être souligné : l'espace méso-semi-formel occupe ici une place stratégique. C'est dans cet espace — celui des organisations, des communautés, des réseaux, des employeurs, des associations — que la reconnaissance située peut être traduite, documentée et rendue socialement intelligible sans être immédiatement absorbée par les cadres les plus formels. C'est souvent là que s'élaborent les objets-frontières — badges, portfolios, attestations, récits — capables de relier expérience vécue, validation collective et reconnaissance institutionnelle.

et, plus largement, des écosystèmes socioprofessionnels. Une organisation ne devient pas que ce qu'elle produit, mais aussi ce qu'elle reconnaît et la manière dont elle organise cette reconnaissance.

Conclusion : un chantier pour repenser nos sociétés

En proposant l'accès à des formes plus visibles et partageables de reconnaissance, les *open badges* et le *Mozilla backpack* ont, dans le même mouvement, mis en évidence une asymétrie fondamentale : celle qui distingue ceux qui ont le pouvoir de reconnaître (d'émettre des *open badges*) de ceux qui restent assignés à la position d'être reconnus (les collecter).

Dans cette perspective, l'ouverture de l'accès à la reconnaissance ne peut être réduite à une simple innovation technique ou organisationnelle. Elle s'inscrit dans un déplacement plus profond des cadres de la reconnaissance, en résonance avec des travaux qui en ont montré la dimension constitutive pour les sujets et les collectifs¹⁷. Toutefois, là où ces approches ont principalement envisagé la reconnaissance comme objet de revendication — au cœur de luttes visant à faire reconnaître des identités, des droits ou des formes de vie — l'idée de reconnaissance ouverte introduit un déplacement complémentaire : elle ne se limite pas à une lutte pour la reconnaissance ; elle ouvre la possibilité d'une lutte par la reconnaissance, c'est-à-dire d'une action sur les cadres mêmes qui rendent la reconnaissance possible, visible et légitime. Il ne s'agit plus seulement d'accéder à des formes de reconnaissance existantes, mais de reprendre le pouvoir de reconnaître, de participer activement à la coproduction même des cadres de reconnaissance, de sa circulation et sa mise en valeur. La reconnaissance cesse alors d'être uniquement un enjeu de distribution pour devenir une capacité partagée. Sans supprimer les conflits, elle permet aux acteurs de ne plus seulement les subir, mais d'y prendre une part active.

Ce constat invite à repenser la reconnaissance non comme un privilège, mais comme une capacité partagée et un levier de transformation pour les individus, les collectifs et nos sociétés. La reconnaissance ouverte ne résoudra pas à elle seule les inégalités sociales ni les crises de sens au travail. Mais elle offre une boussole pour s'orienter — et peut-être transformer — des mondes où les frontières entre formel et informel, entre institutionnel et collectif, entre visible et invisible, sont de plus en plus mouvantes. Elle rappelle, en définitive, que reconnaître, c'est aussi redéfinir ce qui compte.

17. Voir Axel Honneth, 1995, *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge, MIT Press ; Paul Ricoeur, 2004, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock ; Claire Hébert-Suffrin, 2021, *La puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*, Lyon, Chronique sociale.

“

EXPÉRIENCE

K-d'Abra, pionnière en France des *open badges*

CORINE DELBECK

Directrice de K-d'Abra, association d'insertion sociale et professionnelle des publics en difficulté, Saint-Pol-sur-Ternoise (Pas-de-Calais)

Corine Delbeck retrace l'expérience pionnière de K-d'Abra, première association française à déployer les *open badges* dès 2016 pour valoriser les compétences implicites. La « Coopérative des savoirs » transforme les bénéficiaires en coanimateurs, légitimant des savoir-faire non standardisés comme celui d'« itérasinier ». Cette démarche dépasse l'insertion pour construire une économie de la reconnaissance, redonnant dignité et projet aux publics éloignés de l'emploi.

”

Le Pas-de-Calais, ses plaines et ses vallons verdoyants en été, brumeux en hiver, est un département où pendant longtemps il était aisé, voire évident, de trouver un travail dans les mines ou les usines de confection. Quand tout bascule, quand les emplois s'envolent vers des horizons plus bleus, il reste les hommes et les femmes qui doivent composer avec cette réalité. Et puis il y a ceux qui n'y parviennent pas et qui sombrent progressivement vers un *no man's land*, celui des « bénéficiaires des minimas sociaux » et des *a priori* qui vont avec. C'est ce public que s'attache à aider K-d'Abra, créée en 2006 par quatre idéalistes convaincus que leur métier n'est pas de « former » mais de faciliter, de valoriser, et qu'une personne accompagnée doit savoir qui elle est et où elle peut aller.

**« La Coopérative des savoirs
est un lieu d'expérimentation
et de valorisation
des compétences. »**

L'association, qui a élu domicile à Saint-Pol-sur-Ternoise (Pas-de-Calais), a pour objet le suivi, l'accompagnement, l'encadrement, la formation et l'évaluation des personnes en difficulté (sociale, économique et cognitive) pour faciliter leur insertion sociale et professionnelle durable. Cela consiste à mettre en place des actions dans le champ de l'économie sociale et solidaire et à valoriser la personne, ses compétences, par un accompagnement personnalisé et des interventions spécifiques. Pour cela, l'association s'appuie sur la pédagogie institutionnelle et celle de Célestin Freinet (1896-1966) en partant du postulat que chacun développe dans sa vie des compétences et des aptitudes qu'il faut identifier avec lui et valoriser.

K-d'Abra a donc développé, grâce au soutien du département du Pas-de-Calais et en partenariat avec l'AFP2I (Atelier de formation personnalisée et d'insertion individualisée), un modèle original baptisé « Coopérative des savoirs » (initialement nommé « Université du temps de vie », terme finalement abandonné car jugé intimidant pour des personnes éloignées des études supérieures). Il s'agit d'un dispositif qui rassemble une cinquantaine de personnes de tous âges dans des ateliers. Le public illustre une mixité intergénérationnelle (tranche d'âge approximative 38-65 ans), incluant des bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA), des jeunes (par l'entremise de la mission locale) et des personnes proches de la retraite. Ces ateliers visent une valorisation des savoirs implicites et quotidiens des participants. L'objectif est de transformer le bénéficiaire en animateur (coanimation ou animation autonome) pour renforcer l'estime de soi et l'expression orale. Les bénéficiaires de ces ateliers représentent à peu près 150 personnes par an, avec un volume horaire moyen de

270 à 280 heures par personne. Installée dans une petite maison avec jardin, la Coopérative des savoirs est un lieu d'expérimentation et de valorisation des compétences. Les ateliers sont coanimés par les bénéficiaires, qui partagent leurs connaissances ou leurs compétences avec l'ensemble du groupe.

Bien plus qu'un ensemble d'ateliers, la Coopérative est un lieu où il faut tout imaginer : depuis la décoration intérieure jusqu'à l'aménagement du jardin, en passant par la création du mobilier et la mise en place du cadre de vie. Autant dire qu'il s'agit là d'un savoureux mélange d'école ménagère et de maison témoin où chaque compétence pourra être mise à l'honneur et, surtout, partagée. La « coopé », comme la dénomment celles et ceux qui la fréquentent, devient vite une ruche, un lieu où l'on peut rencontrer plein de personnes au profil différent, où l'on peut partager, construire ensemble dans un espace que chacun s'approprie. Au programme : ateliers cuisine, customisation de meubles, peinture, fresques, jardin, tricot, couture, crochet, création de petites décorations, création de jeux de société, récupération de vêtements de seconde main pour un vestiaire solidaire (lavage, repassage, tri, réparation...), journal de la coopérative, rédaction d'un livre de cuisine... Il y a presque autant d'ateliers que de compétences. L'objectif est d'endosser, en quelque sorte, le rôle de chef d'orchestre facilitant un projet collectif où chacun peut être accueilli pour jouer sa propre partition avec les autres.

Principe d'une coopérative des savoirs

Qu'est-ce que la Coopérative des savoirs ? Il s'agit d'un dispositif que nous avons créé de toutes pièces et qui s'inspire explicitement de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle. C'est un lieu où rien n'est établi au préalable, excepté une réunion que l'on nomme « institutionnelle » et qui permet de programmer les ateliers de la semaine et de les construire ensemble. Elle se tient chaque lundi matin depuis 2013. Elle est organisée en travail de groupe, en cercle et sans table, afin que chacun soit visible et placé sur le même plan. On y construit le planning de la semaine et on y décide la création d'ateliers. Si une personne veut montrer sa capacité à faire les meilleures gaufres du Pas-de-Calais, alors il y aura un atelier cuisine. Si jardiner est la passion d'une autre, alors il y aura un atelier jardin et ainsi de suite pour la lecture, le crochet, l'informatique... Les parcours sont modulables (de trois heures par semaine à une immersion quotidienne) et incluent la visioconférence pour maintenir le lien en cas d'empêchement physique. Contrairement aux dispositifs classiques, K-d'Abra ne « met pas dehors » les usagers. L'accompagnement peut

se poursuivre indéfiniment (cas cité d'un suivi de quinze ans) ou être transformé en associations périphériques créées par les usagers eux-mêmes pour maintenir une activité sociale.

La mise en lumière du savoir-faire est la première étape de la reconnaissance. Les animateurs — qu'on appelle aussi facilitateurs — et les participants ont cherché l'outil permettant un premier pas vers la reconnaissance en organisant des *slow dating*. Il s'agit d'un événement de présentation publique où les bénéficiaires exposent l'ensemble des réalisations issues de leurs ateliers. Cela offre l'occasion d'exposer les progrès réalisés aux financeurs (y compris à leur famille parfois dans la salle) et contribue surtout à renforcer l'estime de soi. Les bénéficiaires prennent alors le temps de montrer et d'expliquer un exercice qui leur permet de prendre conscience des métiers avec lesquels ils ont des affinités et, éventuellement, de s'orienter vers des structures adaptées.

Philippe, premier « badgé » de France

En 2016, dans le cadre d'un projet Erasmus+ avec la Ligue de l'enseignement, deux membres de l'association (dont Jean Paul Delbeck et Philippe Cavalier) se sont rendus à Oxford à la découverte des *open badges*. Le parcours de Philippe illustre de manière paradigmatique la capacité du dispositif K-d'Abra à transformer des situations de grande précarité sociale et psychologique en leviers de reconnaissance professionnelle. Arrivé en 2011, dans un état de repli extrême, caractérisé par un mutisme sélectif, une posture corporelle fermée et une incapacité à l'oralité, Philippe présentait un profil de « tortue » se cachant dans sa carapace, malgré un niveau scolaire initial (baccalauréat) qui contrastait avec son effacement social. La rupture thérapeutique s'est opérée par une médiation animale : la rencontre avec des ânes dans le cadre d'un projet pilote a provoqué, chez lui, une métamorphose comportementale immédiate, libérant la parole et l'interaction. Ce déclic l'a conduit à accepter un parcours de formation spécifique à Villers-sur-Mer, incluant l'obtention de Galops¹ et la maîtrise des soins et de la conduite d'ânes.

1. Examens officiels de la Fédération française d'équitation (FFE).

Face à l'inadéquation de ce profil avec les métiers existants, l'association a procédé à une innovation sémantique et institutionnelle en coconstruisant le néologisme « itérasinier » (fusion d'« itération/balade » et « asinien/relatif à l'âne »). Ce concept, dénué de référentiel préexistant, a été formalisé lors d'un déplacement Erasmus+ à Oxford en 2016 organisé par la Ligue de l'enseignement. C'est lors de cette mission que Philippe est devenu le premier titulaire fran-

De fil en aiguille

D'une durée de deux heures et demie, cet atelier accueille des personnes débutantes comme aguerries à la pratique du crochet. L'animateur qui orchestre l'atelier n'est pas obligé d'avoir des connaissances dans le domaine puisque l'objectif est précisément le partage des compétences entre pairs. Il met en route l'atelier, en précisant avec le groupe les objectifs de la séance et les apprentissages du jour, comme la réalisation de la double bride au crochet. Méthode de l'essai et de l'erreur : les participants testent, démontent et recommencent. Les réalisations sont ensuite valorisées par le biais d'un *open badge* et lors d'une exposition.

çais d'un *open badge* officiel, validant une compétence inédite, celle d'« itérasinier », reconnue internationalement. Ce processus a permis non seulement la réhabilitation de l'estime de soi de Philippe, mais aussi la légitimation institutionnelle d'un savoir-faire non standardisé, servant dès lors de modèle pour la validation des compétences implicites au sein de la coopérative. À leur retour, les deux membres de K-d'Abra rapportaient non seulement une connaissance théorique du concept, mais surtout une conviction profonde : l'*open badge* pouvait être l'outil idéal pour valoriser les savoirs implicites et non formels de leurs bénéficiaires, particulièrement ceux en grande difficulté d'insertion. Cependant, le retour en France s'est heurté à un vide institutionnel. En effet, à cette époque, la France ne disposait d'aucune infrastructure opérationnelle pour émettre ou valider ces badges numériques. Philippe, le bénéficiaire emblématique ayant développé la compétence d'itérasinier (soin et balade avec des ânes) est ainsi devenu, par le hasard de cette rencontre et la volonté de ses accompagnateurs, le premier badgé de France, titulaire d'une certification inédite obtenue entièrement à l'oral, défiant les codes habituels de la validation des acquis.

Un tâtonnement expérimental

L'outil *open badge* existait, mais il a fallu fondre la logique du badge dans notre projet et déterminer les manières de l'utiliser. Dans notre philosophie du « tâtonnement expérimental », nous avons continué à impliquer les participants, d'abord pour que Philippe puisse faire un retour d'expérience puis pour adapter ce nouvel outil à notre public. La France n'ayant pas encore d'infrastructures pour ces

badges numériques, nous avons vite compris que personne ne nous attendait avec un mode d'emploi. Nous avons donc dû tout inventer nous-mêmes. Au début, nous avons travaillé avec un papier et un crayon, dessinant les compétences, les imaginant, les discutant en réunion. Nous avons décidé très tôt que nous ne ferions jamais de badges standardisés. Pour nous, chaque badge devait être unique, résultant d'une histoire racontée pour et par la personne concernée. Nous voulions que le bénéficiaire soit l'auteur de sa propre validation. C'était une démarche risquée mais nécessaire : nous ne pouvions pas imposer un modèle, nous devons coconstruire. Nous avons appris à définir des compétences qui n'existaient pas dans les référentiels officiels, à les nommer, à les valoriser.

Créer un processus n'a pas été simple. Nous avions les bases et notre posture de « facilitateurs » mais nous ne sommes pas des experts ni des décideurs, si c'était le cas, nous aurions raté l'expérience : la reconnaissance des compétences informelles par les pairs fut le *leit-motiv* de la construction. Proposer un nouvel outil pour encourager la participation active tout en gardant la neutralité et la bienveillance, y intégrer des « rituels », la liberté dans le cadre et sortir de sa zone de confort. Qu'est-ce qu'un *open badge*? Quelle différence entre savoir-faire et savoir-être? Comment construire un badge? Autant de questions se posent et permettent à chaque participant de donner son avis. L'arrivée de l'araignée, une *mind mapping* (carte d'organisation des idées et des informations) qui accompagne la création du badge, permet de changer la vision que l'on peut avoir de sa compétence ; elle n'est plus linéaire, elle devient relief. La position de chacun quant à la validation fut encore une étape de construction riche pour chacun : la confiance, l'argumentation et sa propre position de « semblable » constituent une étape de construction d'une véritable confiance en soi et d'estime de soi. Je ne valide pas un badge parce que c'est un « copain », je le valide parce qu'il a su l'expliquer et lui apporter du relief.

Une fois la construction faite, il faut laisser la place à la validation « concertée » et à la diffusion. Octroyer un badge sans juger un badge : la commission d'attribution des badges prend corps à cette étape de l'expérience du badgeur et du badgé. Le numérique fait alors son apparition dans la diffusion du badge Open Badge Factory², qui construit le badge, et Open Badge Passeport³, qui le réceptionne et construit le C.V. numérique des participants. La commission d'attribution du badge est composée de toutes les personnes présentes à l'atelier (les pairs).

2. [En ligne.](#)

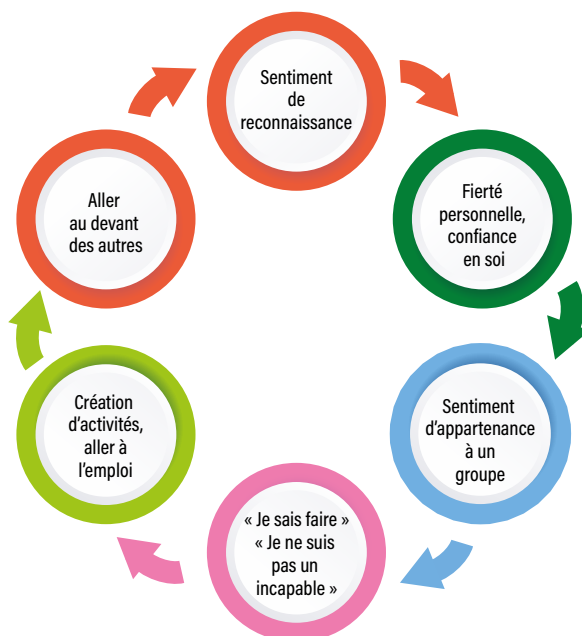
3. [En ligne.](#)

Naissance de l'écosystème du badge

L'étape suivante de l'aventure *open badge* fut de travailler sur un consortium permettant de faire connaître le badge et de le diffuser. Pour faire connaître notre démarche, nous avons choisi des voies originales. Nous n'avions pas envie de faire de longs discours techniques. Nous avons donc décidé de montrer, de faire voir. Lors de la Nuit des *open badges*, organisée par Mathieu Muselet en mars 2019, nous avons monté une vidéo pendant l'événement, tard le soir, avec nos bénéficiaires en pleine activité. C'était un peu fou, mais cela a montré notre capacité à tenir un rôle public. Puis, pour la Convention Établissement public industriel et commercial (Epic) en 2019, nous avons créé la saynète du Zoubi Badge. Pour faire comprendre ce que nous faisons réellement, nous avons vite réalisé que les discours techniques et les présentations PowerPoint ne suffisaient pas à toucher nos partenaires ni le grand public. Nous avons donc pris une décision audacieuse : laisser nos bénéficiaires raconter eux-mêmes notre méthode. C'est ainsi qu'est née la saynète du Zoubi Badge. Nous avons demandé à nos usagers de monter eux-mêmes une petite pièce de théâtre, avec humour et spontanéité, pour expliquer ce qu'est un badge et comment nous le pratiquons à la mode K-d'Adabra. Voir le public épaté par cette représentation, comprendre instantanément notre démarche, a été pour nous une immense fierté. Cela confirmait que nous avions trouvé un langage commun, une façon de rendre visible l'invisible.

Sur le territoire, la mise en valeur de la compétence prend aussi de l'ampleur : des organismes partenaires souhaitent intégrer les badges dans leurs accompagnements, et la technique se diffuse dans notre écosystème. Aujourd'hui, quand nous regardons en arrière, nous voyons que ce dispositif est devenu le cœur de notre action. Nous avons créé un consortium avec la Ligue de l'enseignement pour accéder aux plateformes Open Badge Factory et Open Badge Passport, rendant nos badges visibles et reconnus. Nous avons réalisé environ six cents badges mais, pour nous, le chiffre importe moins que la démarche : chaque année, avec un nouveau groupe, nous réinventons les badges. Nous ne nous contentons pas de les réutiliser ; nous les améliorons, nous les adaptons. Ce processus continu nous a permis de transformer des parcours individuels en projets collectifs durables, comme la création de la Box Coop ou la reconnaissance par le département. Ce qui a commencé par un voyage à Oxford est devenu notre manière de fonctionner, notre « coopérative des savoirs » vivante, où chaque compétence, même la plus singulière, trouve sa place et sa reconnaissance.

La boucle vertueuse de la Coopérative des savoirs



En tirant le bilan de cette aventure, nous mesurons aujourd'hui que les *open badges* que nous avons délivrés ne sont pas de simples certificats numériques mais les pierres angulaires d'une transformation sociale profonde. Pour nous, la réussite se loge dans la manière dont chaque groupe a réinventé le processus, dans une coconstruction dynamique et évolutive. Nous avons appris que la validation d'une compétence, même la plus singulière, comme celle d'itérasinier, pouvait redonner une dignité et un projet à des personnes que le système avait oubliées, transformant des parcours individuels en véritables projets collectifs. Ce dispositif nous a permis de dépasser la simple insertion pour construire une véritable économie de la reconnaissance, où nos usagers sont devenus des experts de leur propre valeur, capables de créer leurs propres structures comme la Box Coop (association qui propose des plats à emporter). Aujourd'hui, l'*open badge* est devenu bien plus qu'un outil technique : c'est le langage commun de notre coopérative, la preuve tangible que lorsque l'on donne les moyens de s'exprimer, la reconnaissance institutionnelle suit naturellement.

“

EXPÉRIENCE

Le réseau national d'ateliers de pédagogie personnalisée (APP) : une pédagogie de l'autonomie

ISABELLE SALVI

*Cheffe de projets R & D en pédagogie,
référente du dispositif Apprenant Agile*

Isabelle Salvi présente le dispositif « Apprenant Agile » du réseau APP, conçu pour rendre visibles les transformations invisibles liées à l'autoformation et aux compétences transversales. En s'appuyant sur les *open badges*, ce dispositif dépasse la simple certification pour valoriser la posture d'apprenant et la puissance d'agir, transformant l'évaluateur en « valorisateur ». Il illustre comment la reconnaissance des pratiques informelles peut fonder une nouvelle identité professionnelle et une émancipation durable.

”

L'APapp (Association pour la promotion du label APP) anime un réseau national d'ateliers de pédagogie personnalisée (APP) réunis autour d'un cahier des charges commun. Ce réseau se distingue par son caractère atypique et inclusif. Il rassemble des structures de toutes tailles et aux statuts variés : associations, groupements d'établissements publics locaux d'enseignement (Greta), instituts régionaux de formation pour adultes (Irfa), maisons familiales rurales (MFR), centres des formations des apprentis (CFA), centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA), établissements et services de réadaptation professionnelle (ESRP), sociétés coopératives de production (scop), collectivités territoriales...

Depuis la création du réseau en 1985, les ateliers ont accompagné des publics hétérogènes, soit près de quatre millions de personnes, dont 61 % de femmes dans le cadre d'une insertion professionnelle, du chômage, de transitions professionnelles, d'employabilité, d'inclusion ou d'autonomisation des personnes.

« Cette démarche part du principe que l'autonomie ne s'enseigne pas mais se construit. »

Les APP jouent un rôle de tremplin vers des formations qualifiantes et constituent souvent une première étape pour un retour vers l'emploi. Aujourd'hui, le réseau compte 111 sites labellisés en France métropolitaine et dans les terri-

toires ultramarins. En 2024, les ateliers ont accompagné quelque 25 033 personnes, en recherche d'emploi, salariées, en reconversion, en alternance, en reprise d'activité ou simplement désireuses de se former, avec lesquelles ils ont coconstruit des parcours de formation sur mesure, accessibles en entrées sorties permanentes, représentant quelque 3,5 millions d'heures de formation.

La « démarche APP » s'appuie sur l'autoformation : une pédagogie de l'autonomie visant l'émancipation des individus. Cette démarche repose sur un accueil bienveillant, sans prérequis, et une écoute active de chaque personne. Elle se traduit par un accompagnement personnalisé et différencié permettant à chacun de construire ses apprentissages, de se remettre à niveau, de préparer un concours, d'évoluer professionnellement, de retrouver le goût d'apprendre et de donner du sens à son expérience.

Cette démarche part du principe que l'autonomie ne s'enseigne pas mais se construit. L'autoformation est ainsi envisagée comme un processus complexe mobilisant chaque dimension (cognitive, affective, corporelle et symbolique) de la personne, au sein d'un écosys-

tème relationnel et culturel favorisant l'apprentissage durable et émancipatoire. Elle s'inspire de la pédagogie différenciée¹ (Philippe Meirieu), de l'approche centrée sur la personne (Carl Rogers), de la notion d'apprenance²-reliance³ et du principe de Philippe Carré⁴ selon lequel il n'y a « pas d'autoformation sans projet ». Cette démarche s'appuie sur un travail d'équipe pluridisciplinaire, des modalités pédagogiques variées dans un environnement ouvert. Elle nécessite des postures pour faciliter l'apprentissage et une organisation basée sur la confiance et la bienveillance. Ces pratiques efficaces sont néanmoins complexes et nécessitent que les formateurs maîtrisent des compétences relationnelles dans une approche globale de l'apprenant, généralement synonyme d'une profonde transformation de leur conception de l'apprentissage.

Des transformations invisibles au cœur du modèle

L'environnement d'apprentissage ouvert dans une approche globale, proposé en APP, permet à l'apprenant de prendre des initiatives et d'exercer pleinement son autonomie (organisation en entrées sorties permanentes, coconstruction de son projet, choix de son programme et de ses horaires, auto-évaluation). En cela, le parcours APP devient une expérience d'apprentissage immersive dans un espace de liberté propice au développement de l'art d'apprendre et d'entreprendre, où chacun peut évoluer à son rythme, nourrir sa curiosité, enrichir son rapport aux autres, développer des compétences sociales et interculturelles, stimuler son esprit critique et renforcer sa puissance d'agir.

Témoignage de Juliana

Je souhaitais rebondir rapidement et pouvoir me diriger vers le métier qui me correspondait le mieux. J'ai donc participé à l'information collective au centre de formation APP, j'ai été surprise de son fonctionnement atypique. J'ai été attirée par la multimodalité et la personnalisation du parcours d'apprentissage. J'aurais été rebutée par un fonctionnement « scolaire » qui note les élèves et suscite compétition et comparaisons. J'ai souhaité m'engager dans le parcours Apprenant Agile qui favorise l'épanouissement et la différence. Je n'avais pas conscience de mes compétences transversales. Je ne pensais pas être capable de me connaître et de me valoriser. J'ai pu identifier mon profil d'apprentissage et de motivation, mes centres d'intérêt, un projet professionnel en accord avec ma personnalité et le marché du travail de ma région.

1. Philippe Meirieu, 2013 (1996), *Frankenstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

2. À travers le néologisme « apprenance », la linguiste et formatrice Hélène Trocmé-Fabre exprime le potentiel d'une personne pour apprendre tout au long de sa vie. Voir Hélène Trocmé-Fabre, 1999, *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation.

3. Le néologisme « Reliance » (de « relier les connaissances »), développé notamment par les sociologues Edgar Morin ou Raphaël Maffesoli, doit être compris ici comme la capacité à créer des liens et du sens entre les personnes, les savoirs et les milieux.

4. Philippe Carré et Michel Tétart (dir.), 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan.

Progressivement, un constat s'imposait : les apprenants se transforment. On observe une évolution significative de leurs attitudes et de leurs aptitudes, comme une meilleure capacité à s'organiser, à gérer son temps, une communication plus affirmée, une relation à l'autre plus ouverte, un développement de la curiosité et de l'esprit critique, un renforcement de l'estime de soi, une appétence pour prendre des initiatives et une plus grande assertivité. Ces évolutions se voient aussi physiquement : les personnes se redressent, les corps s'ouvrent, les femmes se remaquillent, la parole se libère, l'engagement dans l'action s'affirme. Souvent profondes, parfois existentielles, ces transformations relèvent majoritairement de compétences transversales (ou *soft skills*), qui jouent un rôle déterminant dans le développement de la puissance d'agir et dans la construction d'une vie sociale et culturelle fondée sur l'ouverture et la tolérance. Pourtant, ces compétences échappent largement aux outils d'évaluation traditionnels car impossibles à mesurer pour les parcours vers l'emploi

ou la formation qualifiante. C'était là tout le paradoxe : ce qui constituait la richesse du modèle APP (ces transformations humaines, sociales et émanicipatrices) demeurait en grande partie ignoré, faute de formalisation.

« Le dispositif Apprenant Agile permet le développement de la compétence personnelle et sociale, et la capacité d'apprendre à apprendre. »

Dès lors, comment rendre tangible le développement de l'assertivité ? Comment valoriser les effets d'une pédagogie fondée sur l'autoformation et l'émancipation ? Rendre visible, partager et transférer un processus de transformation, sans le dénaturer ? L'enjeu était de taille puisqu'il s'agissait de formaliser, sans formater, de rendre compte d'un processus évolutif sans le figer comme un instant du parcours. Depuis 2015, l'APapp a engagé plusieurs projets de recherche-action⁵ pour analyser les pratiques APP, objectiver leurs effets et valoriser l'action du réseau. Ces expérimentations ont mis en lumière un processus central de la démarche APP — la reconnaissance-valorisation (auto et hétéro) comme moteur du développement de l'autonomie — et conduit au dispositif Apprenant Agile. Avec cet outil, la personne ne se contente plus de vivre une expérience transformatrice. Elle peut désormais en conserver des traces formalisées (éléments réflexifs, preuves d'activité, témoignages de tiers...), qui permettent de rendre visible un processus naturel mais souvent implicite : le développement de la compétence personnelle et sociale, et la capacité d'apprendre à apprendre⁶. Un levier essentiel pour renforcer l'autonomie en toutes situations tout au long de la vie.

5. Projet FSE « Systèmes-Clés » (2015-2018), Erasmus+ « Eure-K » (2015-2018), Erasmus+ « Art-Connexion » (2019-2022), projets Pic « Re-connaissances » (2020-2022) et Deffinum « SynAPPs » (2022-2026).

6. La compétence personnelle, sociale, et la capacité d'apprendre à apprendre forment l'une des huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie définies par le Conseil de l'Union européenne en 2018.

Témoignage d'une conseillère en insertion (mission locale de Montauban)

Le processus de certification enclenche une reprise de confiance chez les jeunes, ce qui est le fondement de l'autonomie. Leur apprendre à mieux se connaître, à repérer leurs atouts, notamment quand on est un jeune sans expérience professionnelle, leur permet de prendre de la distance vis-à-vis de leurs émotions et de repérer leurs capacités et leurs difficultés. Nous avons constaté que les jeunes accompagnés ont acquis du vocabulaire, ont appris à connaître le monde de l'entreprise et développé des facultés d'analyse et d'auto-évaluation. Cette posture réflexive leur donne de la force pour se positionner sur le marché de l'emploi, pour s'orienter et se projeter sur leur parcours professionnel, en faisant des choix éclairés, gage de la sécurisation de leur parcours. Cela leur permet de comprendre ce qu'ils peuvent apporter à une entreprise et ce que l'entreprise peut leur apporter.

Un dispositif pour rendre visible l'invisible

Afin de rendre visibles les transformations chez les personnes à l'issue d'un parcours APP, le dispositif Apprenant Agile s'appuie sur trois principes fondateurs : le projet comme moteur, l'entrée par les situations, la pratique réflexive et dialogique (méthodologie Kaïros⁷). Le premier, le projet de vie, détermine l'engagement et l'autodétermination de l'apprenant, conditions essentielles à toute démarche d'autoformation, car il n'y a pas d'autoformation sans projet⁸. Ce projet est coconstruit lors d'entretiens exploratoires avec le référent APP, dans un cadre sécurisant, et permet à l'apprenant d'exprimer son vécu, ses doutes et ses attentes, de clarifier ses besoins et ses perspectives socioprofessionnelles, d'identifier le sens de son engagement en formation. Il en découle un contrat pédagogique. Une telle démarche implique aussi une évolution des pratiques des professionnels.

Inspiré du concept d'« Enaction⁹ » (Rosch et al., 1993), le deuxième principe, « entrée par les situations », considère que l'individu ne subit pas les situations ; il y participe activement et contribue à les transformer. Toute expérience peut devenir apprenante, en révélant des savoirs formels et informels, des savoirs d'action, des connaissances existentielles. Ce principe suppose, pour les équipes APP,

7. Pascal Galvani, 2020, *Autoformation et connaissance de soi*, Lyon, Chronique sociale.

8. Philippe Carré et Michel Tétart, (dir.), 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan.

9. Eleanor Rosch, Evan Thompson et Francisco Varela, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

de développer des compétences d'observation, d'écoute active et de questionnement pour réussir à exploiter pleinement le potentiel des situations vécues.

Enfin, le troisième principe, la méthodologie des Kaïros, inspirée des travaux de Pascal Galvani (Galvani, 2020) et de la recherche-formation¹⁰, constitue le socle du processus d'évaluation qui s'inscrit dans la durée et repose sur un questionnement personnel, des échanges collectifs, une mise en lien constante entre savoirs formels et informels. Cette méthodologie vise à révéler les acquis d'expérience et à en faciliter le transfert en instaurant un rituel (temps inscrit dans le parcours de formation en tant que « moments pour soi »), un outil (journal personnel pour noter ses moments significatifs et positifs) ainsi qu'un ensemble d'ateliers collectifs et d'entretiens individuels. La personne apprend à repérer, révéler et valoriser des compétences transversales essentielles (sociales, civiques, interculturelles) mobilisées lors de situations significatives.

Par ailleurs, le dispositif Apprenant Agile s'appuie sur la technologie *open source* des badges numériques pour rendre visible ce que la personne sait faire, sa façon unique de procéder et sa capacité à reproduire ses apprentissages, selon un principe fondé sur les preuves. Le badge devient le symbole de ce transfert et la technologie *open source* en permet le partage sur les réseaux sociaux, auprès de pairs, d'institutions ou d'employeurs ; il est également disponible au format PDF ou imprimé. Cinq badges numériques APP ont ainsi été créés, chacun ayant une valeur propre et représentative de chemins parcourus.

Des badges reconnaissent aussi les talents des formateurs APP dans leur posture de « valorisateurs ». Au nombre de deux, ils constituent une opportunité de formalisation réflexive et invitent à porter un nouveau regard sur leur métier. Ainsi, le formateur se rapproche de la figure du « maître ignorant » décrite par Jacques Rancière¹¹, qui met son expertise au service de l'émancipation de l'autre. L'apprenant, quant à lui, devient praticien-chercheur, au sens développé par Donald Schön¹² : il apprend à analyser ses actions pour en tirer des connaissances transférables.

Évaluer autrement pour évaluer autre chose

Avec le dispositif Apprenant Agile, il ne s'agit plus de mesurer des écarts à une norme ou de vérifier des acquisitions mais de rendre visibles des compétences enfouies dans l'expérience personnelle. Le

10. Hélène Desroche, 1991, *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Apprentissages 3, Paris, Éditions ouvrières.

11. Jacques Rancière, 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.

12. Donald Schön, 1994, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Les trois étapes du processus de reconnaissance

Étapes	1	2	3
Compétences	Identification, préparation, autodétermination	Connaissance de soi, interactions, adaptation	Initiatives et responsabilités
Badges			
			

Témoignage de Virginie
(APP de Montbéliard)

L'accompagnement de Katarina a permis une transformation progressive mais profonde de son rapport à elle-même, à son parcours et à l'apprentissage. Au départ, elle abordait son histoire professionnelle de manière fragmentée, avec une forte tendance à disqualifier ses expériences non certifiées. Avec Apprenant Agile, elle a appris à reconnaître la valeur de ses apprentissages, à identifier ses compétences transférables, à formuler avec clarté et assurance ses réussites et à se projeter dans un avenir professionnel cohérent et assumé.

Chez moi, j'ai observé, par exemple, une plus grande confiance dans ma capacité à accompagner des démarches complexes, longues et parfois incertaines, une posture plus affirmée dans la reconnaissance des compétences, y compris lorsque l'apprenant peine à les identifier ou à les légitimer ; une capacité renforcée à maintenir un cadre sécurisant et structurant, sans diriger le parcours ni me substituer à son choix. Cela m'a aussi invitée à accepter davantage l'incertitude inhérente aux parcours de vie et aux démarches de reconnaissance de l'expérience. Cette évolution marque une transformation durable de mon identité professionnelle.

formateur devient alors un artisan du questionnement, un révélateur de compétences. D'où l'importance de sa formation pour apprendre à laisser l'apprenant être expert de son propre apprentissage.

Les *soft skills* (compétences douces) nous invitent à réfléchir à la question délicate de l'évaluation et de la validation de ce type de compétences. En effet, elles ne peuvent être directement enseignées ni évaluées de manière binaire. Par ailleurs, elles sont développées en mobilisant des ressources personnelles dans l'action et leur évaluation nécessite des modalités de reconnaissance adaptées passant par une démarche réflexive. La réflexion sur les compétences relève de la capacité à chercher du sens, à écouter, à dialoguer, à innover, à apprendre en continu.

Dans ce cadre, les formateurs deviennent des « valorisateurs » plutôt que des évaluateurs en s'attachant à reconnaître l'individu dans sa globalité, comme constructeur de son parcours et auteur de ses projets. Les ateliers collectifs de pratique réflexive constituent le cœur du dispositif, offrant une atmosphère qui incite les personnes à s'exprimer, à écouter et à apprendre à nommer les compétences transversales reconnues. Les apprenants sont invités à prendre de la hauteur, à s'observer comme objet d'étude pour déceler les gestes et les capacités qui ont été mobilisés dans l'action. Il en résulte un bouleversement des représentations classiques de la transmission : l'apprenant ne reçoit plus seulement le savoir, il en devient coproducteur, il prend le pouvoir, devient l'expert, le « sachant » de sa propre trajectoire. Ce changement de paradigme de l'évaluation entraîne un changement de regard des formateurs sur eux-mêmes et sur leurs apprenants, invitant aussi les équipes pédagogiques à développer leur propre réflexivité.

Vers une société de la reconnaissance ouverte ?

Le dispositif Apprenant Agile concrétise l'ambition de faire de chaque apprenant un acteur conscient de son parcours, reconnu et valorisé. Il permet d'aller au bout de l'expérience, en conserver des traces formalisées, entrer dans un écosystème de reconnaissance ouverte. En outre, reconnaître les talents, les compétences et les aspirations devient un enjeu démocratique et appelle à concevoir la formation selon une approche systémique, transdisciplinaire, globale.

Témoignage d'Arnaud (Valorisateur à l'APP de Dijon)

Il est temps d'aborder la compétence de manière ascendante et non plus descendante. Les compétences développées ne se réduisent pas aux seules activités professionnelles. Le dispositif Apprenant Agile a le mérite de permettre cette ouverture vers l'émergence de compétences non reconnues, d'autoriser à en apporter la preuve et de les valider par des badges et une certification. Ce projet met de côté l'idée qu'il existe des savoirs et des savoir-faire attendus pour mieux rendre visible l'adaptabilité exercée par des pratiques diverses, notamment basée sur la motivation et les intérêts. En cela, la démarche reconnaît la personne dans son identité et son unicité, et agit positivement sur la confiance. Derrière ce dispositif, il y a un vrai projet de société humaniste.

Le dispositif interpelle également la redéfinition de l'identité professionnelle des formateurs-valorisateurs. Nous assistons à l'émergence d'un nouveau paradigme : évaluer pour donner de la valeur et enclencher le déclic transformateur. Toute innovation comprend des risques, comme l'injonction paradoxale à l'autonomie sans réel pouvoir d'action ou l'instrumentalisation des *soft skills* au seul service de l'employabilité. Enfin, il faut rappeler la difficulté à financer les temps réflexifs, souvent considérés comme « non productifs ». Or la réflexivité nécessite du temps, un temps peu compatible avec certaines logiques économiques dominantes. Au-delà d'un dispositif pédagogique, Apprenant Agile engage un choix de société : passer d'une culture du contrôle à une culture de la reconnaissance ouverte. Et reconnaître, c'est déjà transformer.

Pour aller plus loin dans cette dynamique de reconnaissance, l'APapp a renouvelé le 28 novembre 2024, pour trois ans, la certification professionnelle « Apprendre à apprendre pour être agile et autonome dans toute situation professionnelle », enregistrée au répertoire spécifique (RS6901) par décision du directeur général de France compétences, l'instance de gouvernance nationale chargée d'assurer le financement, la régulation et l'amélioration du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Fondée sur l'évaluation formative continue et la validation des badges numériques APP, cette certification — proposée exclusivement par le réseau APP — offre un cadre structuré permettant aux apprenants

Témoignage de Juliana (post-parcours Apprenant Agile)

Depuis ma certification, j'ai réussi ma reconversion professionnelle. Je suis secrétaire médicale dans un service d'imagerie médicale d'une clinique de Montauban en CDI après un contrat d'apprentissage de dix-huit mois.

Avoir identifié mon profil d'apprentissage me permet d'apprendre de nouveaux protocoles d'examens de façon rapide et efficace. J'utilise des outils qui me conviennent, des méthodes plus intuitives. J'ai un profil d'apprentissage visuel et kinesthésique. Par exemple, j'ai récemment investi dans une tablette numérique pour ma prise de notes et le stockage de mes protocoles de prise de rendez-vous. La pratique réflexive m'a permis de prendre confiance en moi. Quand des patients m'appellent en situation d'urgence médicale, je suis capable de repérer les critères, noter les caractéristiques clés et les transmettre au médecin, puis de proposer une prise en charge adaptée. Je suis aussi capable de voir quand je me trompe et de m'améliorer. J'utilise tous les jours mes compétences transversales de manière très consciente.

de se projeter dans un environnement professionnel en constante évolution, mais aussi de s'y épanouir durablement en valorisant officiellement leur capacité à prendre du recul sur leurs pratiques, à analyser leurs apprentissages, à mobiliser les ressources nécessaires pour apprendre en continu, à renforcer leur autonomie et leur résilience professionnelle.

Elle concerne tous les secteurs d'activité et s'inscrit dans la continuité de la recommandation du Conseil de l'Union européenne du 20 décembre 2012 relative à la validation des apprentissages non formels (ou semi-formels) et informels. Les APP affirment ainsi un principe fondamental : celui d'accorder une égale importance à la reconnaissance des acquis issus des apprentissages formels, semi-formels et informels.

Reconnaître l'invisible : les *open badges* comme pratique d'éducation populaire

Entretien avec **MATHIEU MUSELET**
*Responsable national du pôle numérique
de la Ligue de l'enseignement*

Réalisé par **EMMANUEL PORTE**

Cette interview retrace l'usage des *open badges* comme outil d'émancipation au sein de l'éducation populaire, afin de rendre visibles des compétences informelles souvent ignorées par les parcours scolaires. Mathieu Muselet y décrit comment la médiation par le badge, avec des entretiens d'explicitation, permet de transformer le récit de vie en preuve de compétence valorisable sur le marché du travail. L'article met en lumière les tensions entre une logique de reconnaissance ouverte et les résistances des institutions éducatives ou managériales attachées à des référentiels fermés. Il souligne enfin le rôle central du rituel de restitution dans la reconstruction de la dignité et de la confiance en soi des publics accompagnés.



EMMANUEL PORTE : Vous avez été le témoin d'une évolution des pratiques professionnelles, notamment dans le champ de l'animation et de l'éducation populaire, à l'occasion du développement des *open badges*. Pourriez-vous revenir sur ce tournant ?

MATHIEU MUSELET : Oui, bien sûr. À titre personnel, cela remonte à l'année 2015. J'ai eu l'occasion de faire un master en ingénierie de l'accompagnement et j'en avais tiré la conclusion d'une nécessaire réflexion sur les pratiques « métier » de formateur et d'animateur dont je suis issu. Les publics que nous accueillions avaient bien souvent des parcours heurtés, mais aussi très riches en expériences inédites que nous peinions à faire reconnaître dans le modèle classique du C.V. par exemple. J'avais expérimenté les portfolios numériques, qui sont des outils très intéressants dans leur processus de fabrication mais qui sont difficilement « transposables », à part, éventuellement, dans le monde des arts et de la culture. Pour les personnes accompagnées, ces portfolios étaient difficiles à valoriser, à utiliser. Puis, au détour de recherches sur Internet, je découvre les *open badges* créés par la Fondation Mozilla en 2012 et développés en France par Serge Ravet, qui semblaient une proposition intéressante.

E. P. : Pour quelles raisons ?

M. M. : D'abord pour le côté interopérable. L'idée était, grâce à un petit outil numérique permettant de visualiser et de valoriser un projet ou un accomplissement, de pouvoir reconnaître des compétences informelles acquises dans un cadre

collectif. Et s'ajoute la possibilité de partager l'objet sur les réseaux sociaux, les sites Web, etc. Cela se situait également dans une période particulière où des politiques d'inclusion numérique d'ampleur étaient lancées. Au niveau de la Ligue de l'enseignement, nous nous sommes investis dans la création d'un tiers-lieu numérique qui s'appelle La grange numérique, en Indre-et-Loire. Nous avons donc un outil, un espace, et nous avons pu travailler à cette nouvelle forme de reconnaissance et la tester.

E. P. : Donc, ce qui vous intéressait, c'était de tester une forme de reconnaissance qui n'est pas fortement ancrée dans une perspective scolaire, avec l'idée d'élargir l'expérience des badges aux jeunes ?

M. M. : Oui, tout à fait. L'initiative « Badgeons le Centre-Val de Loire » a été lancée en juin 2018. À cette époque, la commande publique et son financement étaient davantage centrés sur les entreprises, et c'est une proposition alternative que nous avons faite en nous adressant aux jeunes. Dans un parcours de service civique, qui durait à l'époque neuf mois, il se passait des choses qui allaient bien au-delà de la commande et de la prescription que nous faisons au début du parcours. Nous avons trouvé intéressant de proposer des moments de badgeage en cours de parcours. Pour cela, j'ai beaucoup travaillé les entretiens d'explicitation. On a créé des protocoles avec différents publics, et on a trouvé des manières de faire. Par exemple, un protocole que j'aime bien consiste à faire des entretiens en marchant. Nous avons donc créé une méthode

qui s'appelait de façon un peu humoristique et provoc « Walk and talk and PMU », car l'entretien se déroulait sur deux fois vingt minutes de marche jusqu'à un café. L'idée était que l'aller nous permettait d'évoquer avec la personne son parcours et sa demande de reconnaissance sur un moment de sa vie qui, de façon intuitive, pourrait lui être utile. Le retour nous permettait de questionner davantage des acquis issus de ses pratiques plus concrètes, de manière réflexive, pour faire émerger des éléments pouvant faire l'objet d'une reconnaissance. Cette expérience nous a également amenés à diversifier les publics.

Nous avons beaucoup travaillé avec des entreprises d'insertion et des organismes de formation. Dans le cadre des nouveaux plans régionaux de formation, on leur demandait de se positionner davantage en amont et en aval du parcours de formation des personnes. On a accompagné ce travail d'un point de vue de l'outillage, grâce aux badges, avec l'enjeu que représente le fait d'accompagner des parcours complexes et des séquences variées.

E. P. : Pourriez-vous expliquer ce que vous avez expérimenté à ce moment-là ?

M. M. : Une expérimentation importante a été celle conduite avec l'université de Tours et sa direction de l'engagement étudiant, qui nous a amenés à reconnaître des pratiques d'engagement des étudiants. Je parle ici d'une soixantaine d'étudiants, très impliqués en matière d'engagement. Nous partions d'une feuille blanche et il fallait qu'ils acceptent de faire partie de cette expérimentation. Contrairement à la formation, on ne part pas d'un

référentiel de compétences. On est plutôt partis d'entretiens avec ces étudiants. Pour cela, j'ai formé des équipes d'enseignants, des personnels techniques, puis le personnel de l'université en charge de l'engagement étudiant. Nous avons fait des entretiens très formalisés mais aussi très accueillants et agréables. On a fait émerger des pratiques d'engagement qui étaient parfois un peu inattendues et dissonantes dans l'univers universitaire. C'est là que c'était intéressant. Par exemple, une jeune femme a voulu qu'on reconnaisse son engagement syndical. En substance, elle savait mobiliser un amphithéâtre de quatre cents étudiants sur un problème x ou y.

Le travail sur son profil a été intéressant car nous étions dans un univers d'enseignement, et les personnes présentes voulaient rapidement aller vers de hauts niveaux de formalisation des badges. Or, dans les badges, il faut rester relativement ouvert, mobile, évolutif, prêt à rebattre les cartes des méthodes à l'épreuve du réel. De plus, il faut partir d'un souhait ou d'un besoin de reconnaissance qui peut parfois être très éloigné de l'espace dans lequel on reconnaît. Par exemple, une autre jeune femme recueillait et soignait des animaux, en l'occurrence des furets, et voulait être reconnue pour cela. C'est beaucoup de travail d'accompagner un processus collectif en termes de reconnaissance sur des sujets aussi spécifiques. Mais, il y avait aussi d'autres étudiants qui avaient assez vite compris le bénéfice qu'ils pouvaient tirer des badges dans la compétition pour la formation et l'emploi. C'est la combinaison des deux aspects qui a été fructueuse.

E. P. : Et en quoi consistait ce travail d'accompagnement de la mise en œuvre des badges ?

M. M. : Par exemple, j'ai créé un outillage spécifique, un kit pédagogique de « médiateur » de badge, c'est-à-dire la personne qui incarne le processus de délivrance de badges. Il s'agit de tout un processus de formation avec des outils et des fiches faciles d'accès que je continue de faire évoluer. Après ces premières expérimentations et la création des outils, nous avons créé un collectif composite dans la région Centre. Il s'agissait d'un Gip (groupement d'intérêt public), le Gip Recia¹, qui a pour mission d'outiller numériquement les collectivités et les établissements du second degré, des organismes de formation (Greta², Cnam³ et quelques autres), la fédération régionale des entreprises d'insertion par l'activité économique, des collectivités (Métropole de Tours, ville de Blois) et, bien entendu, de nombreuses associations.

L'autre exemple plus précis que je peux donner est une expérience avec le service jeunesse de la ville de Blois. Avec Rachid Belarbi, coordinateur jeunesse, nous avons mis en œuvre une reconnaissance des pratiques des jeunes (14-25 ans) dans les espaces de loisirs de la ville, toujours en place. Là aussi nous sommes partis d'une feuille blanche. Puis, suite à une série d'entretiens et d'échanges avec les jeunes et les animateurs, nous avons créé ce qu'on appelle des familles de badges autour des

reconnaisances d'engagement et de pratiques informelles. On parle ici des pratiques culturelles, sportives, artistiques ou des expériences de premier job. Nous avons fait des allers-retours permanents avec les jeunes pour voir si l'outil était bien adapté à la possibilité qu'ils en avaient de le présenter à l'extérieur. Par exemple, on a compris que cinq à huit critères pour obtenir un badge c'était beaucoup trop lourd et que les jeunes avaient du mal à valoriser leur badge lors d'un forum de l'emploi. On a donc beaucoup travaillé sur la sémantique, la réduction du nombre de critères à trois pour qu'obtenir un badge soit un processus simple à faire et à raconter. Nous sommes, ici, dans ce que ce qui m'a le plus influencé en termes d'innovation pédagogique dans nos métiers : savoir que tirer d'une histoire de vie et des récits, et comment en faire une pratique professionnelle utile et exploratoire.

E. P. : Pourriez-vous revenir sur ces familles de badges ?

M. M. : Les familles de badges, c'est une matrice évolutive. Par exemple, si on reçoit un jeune qui nous dit qu'il vient d'enregistrer de la musique, on peut travailler à la création d'un badge autour de la création musicale. Ce badge pourra être réutilisé et amendé par d'autres jeunes qui viendront ensuite alors qu'ils jouent de la basse ou de la batterie. Mais tout aussi important, on va opérer des liens entre eux. Pour rendre parfaitement clair et visible la famille de badges créée (dans ce cas, la reconnaissance de pratiques de création musicale), on a conçu un outil de communication tenant dans une poche avec des QR codes qui

1. Ressources numériques publiques en Centre-Val de Loire Recia [\[en ligne\]](#).

2. Greta : groupement d'établissements publics locaux d'enseignement.

3. Cnam : Conservatoire national des arts et métiers.

renvoient vers des badges qu'il devient possible d'obtenir suite à leur intégration dans la famille de badges. C'est l'occasion d'un dialogue. Quand cela se fait en présence des animateurs qui ont été formés à la reconnaissance, on peut se lancer sur d'autres badges, sur d'autres sujets, si le jeune a un déclic en se disant : « Mais, j'ai aussi fait ça dans ma vie. » C'est ce que je trouve intéressant dans cette expérience des badges. Ils sont prétextes au dialogue, permettent d'accroître la confiance en soi et produisent du collectif à l'échelle locale. En apparence, le badge n'est pas grand-chose, quelques octets, mais c'est le levier de beaucoup de choses.

Autre exemple : j'ai le souvenir d'avoir accompagné une entreprise d'insertion dans le Sancerrois qui travaillait sur la vigne. Les personnes qui sont dans ce type de structure n'y sont que pour vingt-quatre mois au maximum et n'ont donc pas le temps ni l'opportunité d'écrire un épais document pour dire ce qu'ils ont accompli. L'idée a donc été de créer un badge pour valoriser les apprentissages. Nous l'avons fait en travaillant sur les « gestes métier », à partir de films ou de photographies des activités. Nous avons également travaillé sur le vocabulaire. Tout cela a débouché sur un badge qui va également ressembler à un roman-photo. L'idée est que les personnes en entretien d'embauche futur puissent concrètement parler de leur « savoir d'action » plutôt que de leurs compétences.

Finalement, nous avons toujours saisi le badge pour renforcer les métiers de formateur, d'accompagnateur, de chargé d'insertion professionnelle, d'encadrant technique... avec l'idée de

réduire la crainte du cérémonial de l'embauche en permettant de montrer et de parler de ce qu'on fait, plutôt que ce que l'on avance savoir faire.

E. P. : C'est intéressant. Mais alors, comment former des profils si différents à ce type de pratiques ? Existe-t-il d'ailleurs des différences entre ces types de professionnels ?

M. M. : Disons que, parmi les professionnels, nous avons des spécialistes de la relation ; les conseillers d'insertion professionnelle, les formateurs, les animateurs... Ils sont tous des professionnels qui s'approprient assez bien cet outillage-là. Cela tient au fait qu'il s'agit de former à des entretiens d'explicitation, au sens originel du terme, c'est-à-dire d'apprendre à éviter les projections, les transferts, de se mettre en situation d'écoute active avec quelques outils, de laisser les personnes parler et de ne pas positionner des réponses avant les questions. Ces professionnels y sont extrêmement sensibles. Ce sont d'ailleurs des moments de formation assez fluides car, même sur des formations très courtes d'une journée, nous arrivons à les préparer à des « entretiens d'explicitation en marchant », à les former avec des fiches outils, à faire passer des tests assez rapides soit avec leur public soit avec leurs collègues.

En revanche, pour ceux qui ont d'autres profils, encadrant technique dans une entreprise d'insertion par exemple, cela passe plutôt par l'aspect concret du badge, c'est-à-dire le caractère de la preuve de la compétence ou de la pratique réellement réalisée par la personne. Il faut d'ailleurs bien faire le distinguo. Les critères de la

reconnaissance, c'est le travail qu'on va pouvoir faire avec un conseiller en insertion professionnelle (CIP), par exemple, et qui vise à réfléchir à ce que l'on reconnaît et à la manière dont on va reconnaître. La preuve, c'est autre chose. Cela renvoie à ce qui reste, à ce qui fait preuve visible, et donc aussi à la matérialité du badge. Je bataille depuis des années pour changer le mot « preuve », qui est une mauvaise traduction de l'anglais (*evidence*) pour appeler cela « documentation ». Et cela pour travailler sur la nature de la documentation : photos, récit, vidéo, témoignage, etc. De ce fait, le badge est suffisamment complet pour que les métiers de la relation s'y retrouvent. Ils s'occupent de l'établissement des critères, des familles, de la manière de construire un référentiel par l'expérience. Les gens qui sont plus dans la technique sont davantage sur la preuve (documentation) et comment elle va être une clé de réussite lors d'un entretien d'embauche ou pour accéder à une formation.

E. P. : Par ailleurs, un travail sur la restitution de ce badge, sur sa forme (forme, photo, etc.), a-t-il été mené ? Est-ce que cela fait l'objet d'une discussion collective ?

M. M. : Tout à fait, parce qu'un badge, c'est d'abord une image. Chaque structure veut son image, en général son logo, ce qui est l'erreur première, mais classique, dans l'appréhension du badge. En réalité, on peut très bien imaginer des badges valables dans le monde entier. Le problème est que les institutions veulent toujours y glisser leur identité, leur communication. Cela fait que nous sommes obligés

d'avoir des discussions longues, mais musclées, avec les structures pour qu'elles comprennent que le badge est un processus basé sur l'écoute et la reconnaissance, et pas sur la certification et la communication.

Cela s'applique au public à qui on destine le badge mais aussi aux structures qui vont y contribuer, les porter en partie. Par exemple, avec l'université de Tours, un service a créé un visuel en forme de petit château (en lien avec les châteaux de la Loire) pour faire des rappels à notre savoir-faire et à notre licence *open badge*. Il a servi durant toute l'expérimentation « Badgeons-le Centre-Val de Loire », bien au-delà de Tours. Même si les badges faisaient parfois mention d'un niveau [institutionnel] ou d'une structure (ce qui est soi n'est pas toujours souhaitable), ils avaient au moins ce marqueur de reconnaissance commun qui attestait d'une méthode et de l'existence d'une communauté de pratiques.

Ensuite, sur la deuxième partie de la question, en lien avec la restitution, au départ, je n'étais pas très enclin à remettre les badges comme on remet des médailles. Mais, force est de constater que les personnes le demandent et l'apprécient. Pour les publics comme pour les institutions, c'est un rituel de restitution qui rassure et légitime le processus du badge lui-même. On l'a fait dans les entreprises d'insertion avec des personnes n'ayant pas beaucoup eu de médailles ou de diplômes dans leur vie précédente et cela a été un moment très important que de remettre les badges de façon officielle, mais pas trop solennelle.

**E. P. : Dans quel cadre le faisiez-vous ?
Comment cela était-il organisé ?**

M. M. : Par exemple, avec la Fédération des entreprises d'insertion, on a travaillé à l'échelle de la région Centre. J'ai accompagné six ou sept projets de façon plus rapprochée. On passait une matinée avec la directrice Laurence Edmeads et l'équipe de la Fédération. Elle organisait un temps de prise de parole avec une entreprise (hors entreprise d'insertion) qui venait attester de l'intérêt de ce badge, en disant qu'elle allait l'utiliser dans le cadre d'entretiens futurs.

C'était intéressant parce que cela montrait que notre objectif de transition entre les deux types d'entreprise était en voie de réussite au bénéfice des salariés. Ensuite, les personnes recevaient le badge avec la reconnaissance apportée par la présence de la Fédération des entreprises d'insertion.

Nous l'avons fait également avec les volontaires en service civique qui accomplissent leur mission à la Ligue de l'enseignement et dans les associations adhérentes à la Ligue au cours de formations collectives, avec remise de badges. Pour les jeunes, à la ville de Blois, cela se fait lors d'entretiens. Avant, il y avait des ateliers qui s'appelaient « Prépare ton C.V. », et maintenant ça s'appelle « Prépare ton badge ». Sous la coordination de Rachid Belarbi, responsable jeunesse de la ville, les professionnels les réalisent un mois avant les forums des jobs d'été car la temporalité est importante. Il faut qu'il y ait une perspective d'usage du badge assez rapprochée. Souvent, ils vont pouvoir apposer un badge sur un C.V. et, en général, c'est même deux badges. Notre préconisation est de

faire un badge dit « collectif », c'est-à-dire une reconnaissance de pratiques acquise plutôt dans une expérience avec d'autres, qui atteste aussi de leur sociabilité. Et puis un deuxième, plus centré sur soi, qui met en lumière un talent ou une pratique particulière.

E. P. : Dans quelles structures travaillent les animateurs qui accompagnent les jeunes dans ce cadre ?

M. M. : À Blois, ce sont les animateurs professionnels des accueils jeunes. Ils sont sept ou huit dans la ville à avoir été formés et sont accompagnés d'un coordinateur. On a travaillé de concert avec le Bij (bureau information jeunesse), des conseillères en mission locale... voire, plus surprenant et pour notre plus grand plaisir car cela montre l'élargissement du sujet à des organisations très différentes des nôtres, avec une conseillère de la chambre de commerce et d'industrie. Là encore, cela nous a pris du temps pour sortir des logiques de jury et pour aller vers des phases de reconnaissance d'expérience à documenter.

Il faut, à chaque fois, gommer le côté scolaire dans la façon de reconnaître les pratiques, les compétences, les capacités, les qualités. Je fais cela depuis 2015. On détricote ce réflexe ancré dans une forme de soupçon d'incompétence systématique que le principe de note et de concurrence nous a inculqué profondément pour montrer que la personne puisse nous dire ce qu'elle sait faire. Mais il faut savoir l'accueillir.

E. P. : Ces expériences vous ont amené à vous confronter à d'autres usages des *open badges*. Existe-t-il des différences majeures dans les manières de les approcher ?

M. M. : Je pense qu'il y a trois familles de professionnels. La première, c'est celle de l'éducation populaire et des tiers-lieux. On pourrait dire des « lieux de médiation », où finalement nous avons, à peu de chose près, les mêmes pratiques. Nous allons centrer la reconnaissance sur une perspective d'émancipation avec le retour en dignité, le principe du rapport de confiance avec les publics. Ce sont des sémantiques qui vont parcourir un peu les gestes et les productions pédagogiques de ce secteur. Ensuite, la deuxième famille est celle du milieu scolaire et la formation. Ces professionnels sont bien souvent plus distants au départ et vont chercher à rapprocher le badge d'un système existant. Je caricature un peu, mais au lieu d'un tableau Excel ou d'un référentiel, ils vont mettre un badge. Dans ce cas, c'est parfois plus difficile de parler d'émancipation car ils ont souvent le réflexe de se situer dans une logique de modernisation des outils de contrôle des connaissances. Pour autant, il y a des évolutions et des formes d'hybridation des pratiques au bénéfice d'une expérience des badges mettant en avant les dynamiques collectives. Certains organismes de formation ont créé des tiers-lieux dans les centres de formation. Il y en a deux ou trois qui fonctionnent bien ici car ils ont cherché des façons de reconnaître ou d'aller vers les autres. Mais il n'est pas toujours facile pour les organismes de mettre en place des choses nouvelles.

E. P. : Vous auriez des exemples ?

M. M. : Oui le Cnam Centre Val-de-Loire, par exemple. À la suite d'un projet financé par un projet individualisé d'accompagnement (PIA) et en lien avec les universités, il a mobilisé des professionnels pour créer des badges et travailler à une meilleure reconnaissance des enseignants et des étudiants. Cela a été très compliqué. Le Cnam s'est arraché les cheveux car, au bout d'un an et demi, il n'y avait toujours pas un badge qui était sorti. Le problème venait du fait qu'un pan universitaire renfermait les badges dans des cases avec des modalités de contrôle d'élaboration et de validation en cascade. En fait, ces personnes n'avaient pas accepté la logique de la reconnaissance ouverte dont s'inspirent les *open badges*. Évolution positive du projet depuis, bien évidemment.

E. P. : Et la troisième famille de professionnels qu'on évoquait tout à l'heure ?

M. M. : Il s'agit plutôt de l'entreprise au sens large, c'est-à-dire les chambres consulaires, les représentants d'entreprises. J'ai eu l'occasion de faire de nombreuses présentations lors de petits déjeuners d'entreprise pour les badges. Je l'ai fait un peu dans toutes les conditions. Dans des tiers-lieux économiques, avec la Fédération d'entreprise d'insertion, avec le Gip Recia, avec la région Centre-Val de Loire, et puis avec la ville de Blois. Au départ, on était sur des discussions qui renvoyaient beaucoup aux jobs d'été... Mais on a appris à parler de reconnaissance. Par exemple, je me souviens d'un patron qui embauchait à la piscine au niveau métropolitain à Blois. L'été, il y a des tensions, des bagarres,

qui témoignent du désœuvrement des jeunes qui ne partent pas en vacances. Lorsqu'on commence à parler des profils, il me dit : « Moi, un jeune qui sait sourire, je l'embauche. » Je lui demande pourquoi. Il me répond que c'est parce que c'est quelqu'un qui peut faire baisser les tensions. C'est très intéressant parce que j'ai pu m'appuyer là-dessus pour lui montrer que cela n'est intégré dans aucun référentiel de compétences académiques. C'est une attitude, une posture, une qualité. Et on a pu ainsi avancer pour formaliser des badges. Cet univers-là a été un univers

accueillant. Parfois, le monde de l'éducation populaire est un peu autocentré parce que les commanditaires publics l'ont aussi conduit dans des tunnels d'activité, alors qu'il est pertinent pour travailler aux frontières des organisations, et il faut, à chaque fois qu'une opportunité se présente, dépasser cela. Cela m'a permis aussi de voir d'autres choses et de rencontrer des gens qui ont fait un pas vers des logiques de reconnaissance au sein de leurs organisations. C'est une grande aventure personnelle, collective et professionnelle, et elle se poursuit.

De la reconnaissance informelle à la formalisation de la compétence

Entretien avec ÉTIENNE DÉTRÉ
*Conseiller d'éducation populaire et jeunesse,
ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative*
Réalisé par EMMANUEL PORTE

Cette interview retrace l'expérimentation des *open badges* au sein du réseau information jeunesse des Hauts-de-France pour rendre visibles des compétences des professionnels de ce réseau. En croisant référentiels nationaux et pratiques de terrain, le dispositif a permis aux professionnels de formaliser leur posture éducative et de structurer une identité collective. L'analyse montre comment cette démarche de microcertification a servi de levier pour transformer les pratiques et préparer l'accès à un diplôme universitaire. Elle illustre ainsi la capacité des outils numériques à catalyser la reconnaissance professionnelle et la montée en compétences d'un secteur.



EMMANUEL PORTE : Vous avez expérimenté les *open badges* en lien avec le réseau information jeunesse (IJ), pourriez-vous revenir sur la manière dont cela a commencé ?

ÉTIENNE DÉTRÉ : J'ai travaillé sur les *open badges* avec le réseau information jeunesse. Il s'agit d'un réseau ancien, créé en 1969, qui a pour vocation d'accueillir gratuitement tous les jeunes jusqu'à 30 ans pour les informer sur leurs droits. Il peut s'agir d'informations relatives à des services, des aides, aussi bien en matière d'emploi que d'accès au logement, de mobilité internationale, de vie pratique, de loisirs, de santé... Ces structures sont labellisées et reçoivent de nombreux jeunes, près de trois millions par an selon la tête de réseau national. Pour autant, ce réseau n'est pas très connu des jeunes.

Longtemps, il y a eu une myriade de noms (Cij, Pij, Bij, etc.), qui ont été rassemblés récemment sous le terme de structures information jeunesse (Sij). Le problème tient au fait qu'il ne s'agit généralement pas d'une structure dédiée, mais d'un service proposé parmi d'autres services par une structure territoriale ou associative. Cela constituait une difficulté récurrente pour les professionnels, les informateurs jeunesse, qui faisaient remonter lors des rencontres départementales le sentiment que leur métier était invisible. Ils étaient plutôt perçus comme des animateurs jeunesse au sens très large. Cette lecture du métier d'informateur jeunesse, comme un animateur présent devant les jeunes, occultait de nombreuses autres dimensions du métier. Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'organiser un forum des métiers, il

faut alors faire des devis, réserver des salles, faire le lien avec la centaine de partenaires du forum, etc. Cette injonction à accueillir tout le temps des publics avait tendance à les reporter vers des missions en lien avec les ACM (accueil collectif de mineurs), à en faire des animateurs multitâches, contribuant à rendre invisibles leurs compétences spécifiques et leurs savoir-faire.

E. P. : Comment avez-vous commencé à travailler avec le réseau dans ces conditions ?

É. D. : La première piste de travail était orientée vers la recherche d'un diplôme permettant d'identifier et de rendre visible le métier. On avait repéré un brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « techniques de l'information et de la communication » (BP JEPS Tic) qui ciblait spécifiquement l'information jeunesse, mais il avait été supprimé, donc on s'est retrouvé en difficulté. On avait écrit une première stratégie régionale validée par le préfet, dans laquelle on avait pointé l'enjeu de la formation, mais on n'est pas allé beaucoup plus loin. De la même manière, les autres BEPJEPS orientés animation n'étaient pas adaptés car ils reposent sur l'idée de métiers dans lesquels on accompagne un groupe constitué sur du moyen terme. Or, dans l'IJ, il existe un projet éducatif de structure, mais pas de projet éducatif de long terme ciblé sur un jeune.

E. P. : Est-ce que ces difficultés étaient identifiées par les professionnels du réseau ?

É. D. : Leur problème était surtout de savoir comment faire reconnaître

leurs spécificités. En se comparant à d'autres réseaux, on voyait bien que les choses étaient plus structurées. Les missions locales avaient des statuts plus clairs. L'éducation spécialisée avait des diplômes qui instituaient le métier. Autour de 2020, il y a eu le rapprochement entre Jeunesse et sports et l'Éducation nationale. Cela a encore accentué les difficultés car l'idée était de faire des liens entre l'information jeunesse et les centres d'information et d'orientation (CIO). Or, dans les CIO on a affaire à des psychologues de l'Éducation nationale avec des profils à bac + 5. C'était une difficulté pour comparer les métiers et pour les reconnaître. Pour autant, il faut nuancer car les informateurs jeunesse se sentent reconnus par le public. La plupart d'entre eux accueillent un public régulier. La fréquentation est, ici, une légitimité, une forme de reconnaissance par les jeunes eux-mêmes davantage que par les structures.

E. P. : Le besoin était là, mais on ne savait comment y répondre...

É. D. : Oui, c'est cela. Et puis il y a eu la crise sanitaire de la Covid-19. L'arrêt de l'accueil du public a libéré du temps pour prendre le sujet à bras-le-corps. Nous avons cherché à clarifier les attentes que nous avions pour une information jeunesse de qualité, en identifiant notamment les plus-values de ces métiers. Info jeunes France (tête de réseau national) a travaillé de son côté sur un référentiel métiers et compétences. Cette dynamique nationale nous a permis d'avancer plus concrètement sur l'identification de compétences indispensables, puis exceptionnelles. Par exemple, la

mise en place d'un espace de *coworking* n'est pas dans l'ADN du réseau, mais certains l'avaient fait, et avec un certain succès. On s'est donc appuyé sur différents types de pratiques afin d'atteindre des visions communes à partir des pratiques. Nous avons retravaillé le référentiel, thématique par thématique, afin de voir comment cela résonnait au niveau de la région Hauts-de-France.

E. P. : Comment s'est déroulé ce travail ?

É. D. : J'ai animé des temps collectifs avec des informateurs jeunesse. Ils étaient au minimum deux par département, en sachant que ce n'était pas toujours les mêmes qui venaient. Il y avait vraiment une rotation. Cela a vraiment permis de mobiliser un vaste réseau. Nous avons pu reprendre tout le référentiel métier, puis toutes les attentes et, enfin, les décrire : que signifie organiser une structure ? accueillir un jeune ? accompagner un jeune ? animer l'information ? Et donc vraiment s'approprier le référentiel métier en ayant des exemples précis qui venaient vraiment des informateurs. Ils expliquaient tout leur cheminement, étape par étape, action par action.

E. P. : Pourriez-vous donner des exemples de ces pratiques ?

É. D. : Il y a, par exemple, l'enjeu de l'accueil du public. 80 % des structures sont portées par des collectivités territoriales, donc il y a une notion de continuité de service public. Si la Sij est fermée, le public n'est plus accueilli et il n'y a plus de continuité du service. Cela est source de tension. Un autre exemple concerne « l'origine administrative » des jeunes. Quand une

Sij est portée par une collectivité, elle met l'accent sur l'accueil des jeunes de cette collectivité, presque comme si les autres ne devaient pas être accueillis (puisque leur collectivité ne participe pas au financement de ce service). Or les jeunes sont accueillis de manière anonyme et ouverte dans le réseau information jeunesse. Donc il arrive que les jeunes ne « respectent pas » le champ d'action de leur communauté de communes et viennent d'une autre commune dans une Sij qui n'est pas « la leur ». Cela produit des tensions car les informateurs jeunesse ont des injonctions contradictoires. Accueillir tout le monde par principe, mais se focaliser sur les jeunes de la communauté de communes. Ce n'est pas un phénomène massif, mais il revient régulièrement et il est significatif des inconforts du métier.

E. P. : Par rapport à ces enjeux comment les *open badges* ont pu jouer un rôle, apparaître comme une ressource ?

É. D. : Je travaille avec le réseau depuis 2010 et nous avons des réunions régulières. On se connaissait bien avec trois à cinq rencontres par an et par département. Ce qui est intéressant, c'est que l'émergence d'un travail sur les badges nous a amenés à casser la routine des réunions parfois descendantes et centrées sur les dispositifs (Service national universel [SNU], etc.). Il a fallu travailler sur une grille de recueil de parole. Ce qui nous intéressait, c'était vraiment d'arriver à identifier quel était le frein principal et quelle était la réalité du métier. N'étant pas moi-même informateur jeunesse, je me suis mis au service du groupe pour concevoir les grilles d'analyse à double entrée

avec les thématiques afin de pouvoir recueillir les verbatims. J'étais davantage sur un travail de facilitation de la parole à destination des professionnels et de recueil de données. J'avais formalisé une méthodologie avec mon savoir-faire de conseiller d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ), mais j'étais en situation d'accompagnement et d'observation.

E. P. : C'est le lien avec les *open badges* ?

É. D. : Oui, tout à fait ! Je me suis intéressé aux *open badges* parce que les informateurs jeunesse voulaient montrer ce qu'ils faisaient. Au début, on ne parlait pas de diplôme, mais on y est arrivé par la suite. Ils étaient sur une revendication de compétences spécifiques, de posture, de processus, d'une qualité de délivrance de l'information. Ils voulaient rendre visible leur métier en montrant comment organiser une action avec les jeunes. Comme j'avais une appétence pour le numérique, j'ai vu cette possibilité de travailler sur des *open badges*. J'ai compris que cet outil permettait de recueillir de l'information et de la travailler. On pouvait aussi la consolider car, une fois le badge créé, les données ne bougent pas. Ce qui a été validé est validé, même si on peut enrichir un badge. Quand je l'ai présenté au réseau, cela a plu et ils ont adhéré. Certains avaient vu passer la logique de badges en ligne, sur LinkedIn par exemple.

E. P. : Du coup, vous avez d'emblée expérimenté collectivement ?

É. D. : Pas exactement. J'ai créé un premier badge « Gérer un accueil » pour pouvoir montrer aux informateurs jeunesse ce que cela pouvait donner.

Le fait d'avoir conçu un premier badge, de montrer comment on le crée et comment on l'obtient, cela mettait en avant que les informateurs jeunesse gardaient le contrôle sur le contenu du badge et que cela pouvait devenir une démarche collective. L'outil n'est pas numérique : notre groupe n'était pas constitué de personnes particulièrement intéressées par le numérique. C'est l'outil en lui-même qui permet de montrer la qualité attendue d'un informateur jeunesse. C'est accessible et ludique. Par exemple, en travaillant sur un badge « Expert sur l'information », on a assez vite repéré les compétences techniques nécessaires (IJbox¹, IJstat², site de centres régionaux information jeunesse [Crij]). Personnellement, je ne savais pas quelles étaient les bonnes questions à poser, mais eux savaient. En revanche, j'avais la méthode pour accompagner la construction de ces badges. Moi, j'étais plus sur la partie technique à ce niveau-là et puis eux étaient vraiment sur la spécificité métier.

E. P. : Justement, comment ce travail d'élaboration du badge s'est-il passé ? en différentes étapes ? et puis, peut-être, en encourageant la dimension collective ?

É. D. : La première chose qu'il faut comprendre est qu'on est sur une durée assez longue pour cerner les enjeux et l'éthique du badge, parce qu'il y a un risque de badger tout et n'importe quoi. Surtout les premiers mois, nous avons véritablement travaillé collectivement pour nous doter d'un cadre

théorique solide sur ce que sont les *open badges* et sur la différence entre reconnaissance et diplôme. Il fallait bien mesurer notre responsabilité en tant que groupe : les badges que nous allions créer seraient valables pour l'ensemble du réseau régional. Et ils auraient pu être déployés au niveau national, car nous partageons la même charte et les mêmes enjeux. Nous sommes avec des professionnels expérimentés, ancrés dans leur métier, qui ont connu des évolutions et qui envisagent aussi un avenir au-delà du poste d'informateur jeunesse. Certains s'orientent vers des responsabilités de direction de services jeunesse, d'autres préparent de nouveaux diplômes. Ils appréhendent donc leur métier dans un environnement plus vaste que le seul accueil du public. La question centrale devient celle de l'informateur jeunesse pivot : comment accueillir les jeunes, les orienter vers les partenaires, animer un projet éducatif qui s'inscrit dans le projet de service jeunesse d'une mairie ou d'une communauté de communes ?

E. P. : Pour résumer, votre travail sur la définition des compétences à « badger » – ce qu'on valide et ce qu'on exclut – ne reposait pas uniquement sur un référentiel de compétences standardisé. Vous avez privilégié un récit plus libre, ancré, dans le sens que les professionnels donnent à leur travail, et dans une réflexion collective. Comment avez-vous articulé cette approche qualitative avec la nécessité d'une formalisation rigoureuse ?

É. D. : Nous avons procédé avec du temps et en mobilisant deux référentiels. Le premier est celui d'Info-Jeunes

1. Plateforme en ligne conçue pour et par des professionnels de l'accueil et de l'information des jeunes.

2. L'outil statistique du réseau Info jeunes.

France³, récent et utile car il offrait une première structure au métier d'informateur jeunesse, alors que nous partions de zéro. Cependant, ce cadre national ne correspondait pas totalement à la réalité régionale. Ce travail de fond a également ravivé un débat ancien : l'informateur jeunesse est-il un éducateur ? Bien que nous soyons labellisés « éducation populaire » et que l'information jeunesse soit reconnue comme une « éducation complémentaire », cette posture n'était pas totalement ancrée. Nos échanges collectifs ont permis de trancher : nous assumons pleinement une démarche éducative. Concrètement, cela s'est traduit par la création d'un badge spécifique reconnaissant cette compétence éducative, colorant ainsi l'ensemble du dispositif.

Le second référentiel utilisé est celui de l'Union européenne, via la plateforme European skills, competences, qualifications and occupations⁴ (Esco), qui recense les compétences attendues pour chaque métier, notamment en information jeunesse. En croisant le référentiel national, le référentiel européen et notre propre posture éducative, nous avons pu nous réapproprier le projet et l'implanter localement pour répondre aux vrais besoins des professionnels. La méthode retenue a consisté à organiser des temps de regroupement spécifiques. Initialement, nous avons proposé des réunions mensuelles, une fois par période scolaire. Puis, j'ai budgétisé un « hackathon » de deux jours. Tous les frais — transport,

hébergement, restauration — étaient pris en charge. Cette organisation a été déterminante. Géographiquement, même dans une région compacte, les trajets peuvent représenter trois heures aller-retour. En bloquant deux jours complets, nous avons accéléré le processus. Parallèlement, nous avons utilisé les rencontres départementales régulières (cinq par an et par département) pour diffuser l'information. Cela a permis de croiser une approche terrain avec des enjeux plus globaux, nationaux ou européens. Il s'agit de montrer comment les chartes IJ sont mises en œuvre opérationnellement — ce qui est attendu.

E. P. : Concrètement, quel est le bilan chiffré de ce processus de création ? Combien de badges avez-vous finalement créés ?

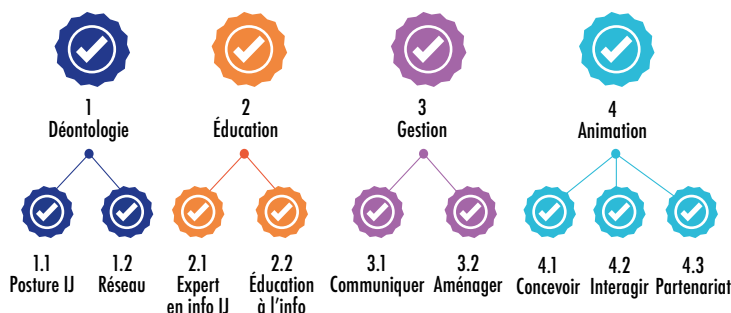
É. D. : Comme on le voit sur le schéma page suivante, nous avons conçu neuf badges principaux, auxquels nous avons ajouté quatre autres à vocation motivationnelle. L'idée est d'introduire une dimension ludique et inattendue : un petit badge surprise pour encourager ou un badge « Remerciement » destiné à valoriser les collègues investis dans l'organisation de rencontres départementales. Cependant, cette partie « bonus » n'a pas rencontré de succès, contrairement aux neuf badges centraux qui structurent désormais le parcours professionnel.

La structure de ces neuf badges repose sur un système de « métabadges ». Les compétences sont regroupées par thématiques, représentées par des codes couleur. Prenons l'exemple du premier badge « Déontologie du métier ». Il est conditionnel. Pour l'obtenir,

3. En ligne.

4. En ligne.

Les neuf badges centraux selon leur thématique et les badges bonus



Badges bonus



l'informateur doit préalablement détener les badges « Posture » et « Membre du réseau ». Une fois ces deux prérequis acquis, le badge « Déontologie » est attribué automatiquement. Être membre du réseau implique la participation active aux rencontres départementales, le respect du label, et la contribution à l'outil de statistiques IJSTAT. Le badge « Posture » valide la formation initiale dispensée par le Crij. Il atteste que le professionnel maîtrise les enjeux de la fiabilisation de l'information.

Le deuxième axe majeur est celui de la recherche et éducation à l'information. C'est ici que nous avons revendiqué notre posture éducative. Le badge couvre l'éducation à l'information, notamment la capacité à distinguer le vrai du faux. C'est un outil que le réseau souhaitait particulièrement mettre en avant. Viennent ensuite des badges d'expertise sectorielle. Contrairement

à une spécialisation étroite (ex : expertise sur un champ comme la mobilité ou l'emploi), ces badges exigent une connaissance transversale de tout le champ de l'information jeunesse. L'informateur doit démontrer qu'il n'est pas un spécialiste isolé, mais un généraliste capable d'orienter vers l'ensemble des dispositifs.

Un troisième axe est relatif à la gestion de la structure en elle-même : sécuriser l'accueil du public, savoir identifier les processus de communication interne et externe. Enfin, le dernier axe concerne l'animation de la formation, c'est-à-dire la posture « aller-vers ». Ce badge valide la capacité à concevoir des projets. Il met en lumière la richesse du tissu local et la diversité des partenariats. De plus, le Crij a développé un cours en ligne spécifique qui vient compléter l'expérience et les formations des IJ.

E. P. : Ce que je comprends, c'est que derrière chaque badge, vous avez mis en place un dispositif de formation interne au réseau.

É. D. : Exactement. Soit les informateurs jeunesse répondaient du premier coup, parce qu'ils maîtrisaient déjà les compétences attendues, soit nous devions mettre en place un dispositif spécifique pour les mettre à niveau.

E. P. : Dans certains cas, les badges ne sont pas venus certifier des formations préexistantes. C'est l'inverse.

É. D. : Tout à fait. Nous avons défini ce que les informateurs jeunesse devraient savoir à partir de leur expérience professionnelle et de la formation initiale du Crij. Mais nous avons rapidement constaté que certains publics pouvaient rencontrer des difficultés pour atteindre le niveau de compétence attendu. Dans ces cas-là, nous proposons une formation spécifique sur un thème précis.

E. P. : Concrètement, comment se déroule le processus d'obtention d'un badge ? Est-ce une démarche individuelle en ligne ou cela se fait-il en temps collectif ?

É. D. : Les deux. Nous avons déployé les badges, thématique par thématique, pour ne pas noyer les participants. Notre objectif était d'observer comment les informateurs jeunesse s'appropriaient les outils et d'identifier d'éventuels besoins en formation. Si tout le monde échouait sur le badge « Recherche d'information », cela signifiait peut-être que nous avions mal conçu le badge. C'est plus facile à analyser avec une trentaine ou une quarantaine de demandes

remontant simultanément qu'avec des demandes éparpillées dans le temps. Concrètement, à chaque rencontre départementale, nous indiquions : en septembre-octobre, vous travaillerez sur le badge « Gestion de l'accueil » ; en novembre-décembre, sur le badge « Monter une action », etc. Les informateurs jeunesse avaient donc deux mois pour répondre. À la rencontre suivante, nous faisions un débriefing individuel. Les badges n'étaient pas forcément validés du premier coup, non pas parce qu'ils étaient mauvais, mais parce que les informateurs avaient du mal à mettre en jeu leur propre action. Souvent, ils décrivaient ce que la structure avait fait, alors qu'en réalité c'est l'individu qui agit. Nous leur disions : « Ce n'est pas le service qui a mis en place le forum, c'est toi. Qu'as-tu fait personnellement ? » Cela n'empêche pas d'avoir reçu de l'aide de collègues ou d'un chef de service, mais il fallait réancrer la compétence dans l'individu. Une des limites était que nous étions beaucoup sur du rapport à l'écrit dans nos badges.

E. P. : Concrètement, les informateurs remplissent des champs en ligne, vous recevez le contenu. Et y a-t-il eu un temps d'échange pour les modifications ?

É. D. : Oui. Pour créer les badges, nous utilisons la plateforme Open Badge Factory la plus complète disponible. Elle permet d'intégrer divers types de preuves et de gérer les droits. Nous avons testé plusieurs versions avant de choisir celle-ci. Toutes les demandes de badge apparaissent sur un tableau de bord. Ensuite, nous réunissions collectivement des informateurs jeunesse pour examiner toutes les demandes

et décider de la délivrance. Prenons l'exemple du badge « Concevoir une action ». L'informateur jeunesse reçoit un lien pour faire sa demande et se retrouve face à une série de questions ou de demandes de précisions : « À partir d'une action que vous avez mise en place, précisez comment elle s'inscrit dans une démarche de projet. » En dessous, il apporte sa réponse personnelle. Il y a ensuite d'autres questions : Qui est à l'origine de l'action ? Quelle est la thématique ? Quels sont les objectifs ? Ce sont des champs libres. Mais la personne peut joindre des documents pour compléter sa réponse : un bulletin d'inscription, un planning d'activités, une fiche de communication, etc. Sur d'autres badges, comme « Aménager » (l'espace d'accueil, par exemple), nous avons demandé des plans et des photos. Les documents en orange sur l'interface correspondent aux pièces jointes. L'informateur explique alors comment fonctionne son espace avec des commentaires.

À chaque fois, le processus se présente comme un formulaire en ligne que l'on peut interrompre et reprendre. Il n'y a eu aucun badge où personne n'a réussi. En revanche, sur le premier badge « Accueil », beaucoup de demandes étaient mal remplies. Les informateurs jeunesse avaient compris « sécurisation des publics » dans le sens de sécurisation de l'information délivrée, alors que nous parlions de la sécurisation physique, c'est-à-dire : issues de secours, extincteurs, accessibilité PMR, etc. Nous avons mal décrit le badge. C'est grâce à l'approche séquentielle que nous l'avons compris : ce n'était pas un informateur isolé qui s'était trompé, mais nous en créant le badge.

E. P. : C'est un problème classique dans les questionnaires sociologiques. Si vous ne testez pas, vous pouvez être mal compris et ne plus savoir ce que vous récupérez comme information.

É. D. : Exactement. Et, paradoxalement, cela a tellement bien fonctionné que le badge est devenu décevant pour certains informateurs jeunesse. Ils se sont rendu compte qu'ils mettaient en place des actions pertinentes, qu'elles s'inscrivaient dans une logique de projet, qu'ils travaillaient en partenariat, et pourtant ils étaient payés au smic et on continuait à leur demander d'assurer la cantine. Le badge, c'est « gentil », mais cela demande du temps et n'est pas reconnu par les employeurs. Il y a eu une volonté de passer à autre chose, de plus formaliser.

Comme nous avons structuré les badges avec des objectifs clairs (animation, éducation), nous avons travaillé avec des professeurs de l'université de Lille. Ils nous ont dit que cela ressemblait à un diplôme universitaire (DU). Ils ont identifié des blocs, des modules, des critères d'évaluation. Nous avons donc proposé au réseau IJ de basculer de la démarche *open badge* vers un DU pour « chargé d'information jeunesse ». Au lieu d'avoir une certification délivrée par le Crij à l'issue de la formation initiale, nous visons un diplôme universitaire inscrit dans le cahier des charges de labellisation information jeunesse. Nous faisons ainsi notre part sur la visibilité et la reconnaissance des enjeux. On ne peut pas obliger les employeurs à passer les informateurs jeunesse en catégorie B ou A, mais nous pouvons mettre l'accent sur le fait que la structure IJ tient parce qu'il y a un humain pivot. Sans cet humain

avec ses compétences spécifiques, la labellisation ne fonctionne pas.

E. P. : Le passage au DU implique cependant des coûts pour la personne qui suit la formation.

É. D. : Oui. Pour l'instant, nous avons dégagé des financements pour trente-six informateurs jeunesse, ce qui concerne près de la moitié des structures. Cela nous donne deux ans de visibilité. L'idée est maintenant de travailler avec les opérateurs de compétences (OPCO) pour un financement dans le cadre de la formation professionnelle et avec les centres de gestion pour un éventuel financement, ou de proposer une demande de financement aux services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES). Un DU coûte environ 1300 €. Ce n'est pas complètement inabordable.

E. P. : Les structures employeuses, quand elles ont vu arriver les badges avant l'idée du DU, n'ont-elles pas voulu le prendre en compte ?

É. D. : Non, pas du tout. Les badges étaient inconnus dans le milieu de l'information jeunesse. Ce qui a changé, c'est le contexte. En effet, le commencement de notre projet a été concomitant, à quelques mois d'intervalle, du lancement du mouvement « Badgeons les Hauts-de-France ». De son côté, l'Agence du service civique fait des badges pour les jeunes en service civique. Une collègue du pôle sport travaille sur des badges pour identifier les compétences socio-éducatives des animateurs sportifs. Les badges sont plus connus qu'avant, et nous avons une meilleure écoute aujourd'hui qu'il y a quatre ans. Cela rejoint la notion

d'écosystème, qui a été sous-estimée dans notre projet. Il fallait présenter à tous les partenaires ce qu'est un badge, ce qu'il valide et en quoi c'est pertinent.

E. P. : Pour vous, le badge a-t-il été un levier pour animer le réseau, au-delà du déploiement de dispositifs ?

É. D. : Clairement, cela a apporté une plus-value. Pour moi, cela m'a permis de travailler sur du développement de projet avec des cibles et des enjeux plus larges que la simple connaissance des dispositifs. J'étais sur une logique de montée en qualité du réseau, de consolidation, de sentiment d'appartenance à un groupe. Pour le réseau II, cela a renforcé le groupe. Nous avons un fer de lance de 30 % des structures qui est extrêmement dynamique, mobilisé, qui défend l'information jeunesse. Leur regard a changé : ils se positionnent comme pivot d'une politique publique, non pas pour tout faire eux-mêmes, mais pour présenter les différents dispositifs sans concurrence. Ils ont progressé sur ce positionnement professionnel. Cela nous a aussi permis de lancer d'autres projets. Nous sommes partis sur un groupe projet mobilité, alors que nous n'en avions jamais fait en région. Nous avons maintenant un projet sur deux ans avec la Belgique pour travailler sur un guide franco-belge. Nous n'aurions jamais pu faire cela auparavant. Les structures n'attendent plus une information délivrée par le Crij ou l'État, mais coconstruisent cette information en se demandant comment la délivrer aux jeunes, quelles contraintes nous aurons, comment faire valider cela par un chef de service ou un élu. Cela a vraiment modifié la façon de travailler avec le réseau.

Partie 2

Reconnaissance des pratiques



EXPÉRIENCE

Le troc de gestes : la reconnaissance des pratiques comme processus relationnel

HÉLÈNE FONTAINE
Cofondatrice de Civitano

Hélène Fontaine présente le « troc de gestes », dispositif de l'association Civitano qui réhabilite l'échange de savoirs ordinaires pour recréer du lien social. S'inspirant de la logique du don, il transforme la reconnaissance en un processus relationnel et politique, au-delà de la validation institutionnelle. En valorisant les compétences invisibles et l'interdépendance, ce dispositif favorise l'estime de soi et la construction d'un collectif inclusif.



La création de l'association Civitano à Lyon, en 2022, par neuf personnes, résulte d'un constat sensible et partagé : celui d'un éloignement progressif entre les individus dans les espaces du quotidien. Cette perception ne renvoie pas uniquement à l'isolement social au sens commun, mais à une forme plus diffuse de séparation relationnelle, perceptible dans les lieux de travail, les espaces publics et les environnements de vie collective, avec un écart grandissant entre « moi » et « l'autre », et entre « je » et « nous ». Cela entraîne une polarisation idéologique, car les gens comprennent de moins en moins ceux qui pensent différemment. Non seulement les membres d'un groupe partagent des opinions de plus en plus proches, mais leurs idées s'éloignent davantage de celles des autres groupes.

Cette polarisation conduit trop souvent le débat vers l'affrontement. Il ne s'agit plus de convaincre, mais de vaincre ceux qui s'opposent à mes idées, menacent mes convictions et mon existence même. La haine devient alors un ciment du groupe, transforme autrui en un être foncièrement immoral et suscite du ressentiment, de la colère, parfois du dégoût, et développe aussi l'esprit de vengeance. Ce constat est également partagé par un penseur contemporain, Pablo Servigne¹, qui démontre que la vulnérabilité majeure des sociétés contemporaines réside moins dans l'effondrement des infrastructures que dans celui des relations sociales. Dans *Faire justice*², l'essayiste et militante queer Elsa Deck Marsault décrit une segmentation de la société où les individus sont divisés selon des catégories perméables de classe entraînant une « dépersonnalisation de la vie sociale » avec des personnes devenues interchangeable, dans le sens de « jetables ».

Notre article s'appuie sur deux notions clés du relationnel : le lien social et la reconnaissance, qui sont au cœur du dispositif « troc de gestes » créé en 2021 par l'association Civitano. Les gestes ordinaires, nos attentions discrètes, les regards partagés, les conversations informelles et les services rendus tissent la trame relationnelle rendant possible le vivre-ensemble. Ces petits gestes à la portée de tous constituent l'essence de notre humanité, même s'ils demeurent peu reconnus et peu valorisés dans l'organisation contemporaine de nos vies. Le troc de gestes tente de créer des liens entre des personnes qui viennent de milieux sociaux, professionnels et culturels différents en réhabilitant le pouvoir du petit geste.

« Cette polarisation conduit trop souvent le débat vers l'affrontement. Il ne s'agit plus de convaincre, mais de vaincre ceux qui s'opposent à mes idées. »

1. Voir son interview du 30 janvier 2026 sur le blog de Reporterre, « L'effondrement à craindre, c'est celui du lien social » [\[en ligne\]](#).

2. Elsa Deck Marsault, 2023, *Faire justice. Moralisme progressiste et pratiques punitives dans la lutte contre les violences sexistes*, Paris, La Fabrique.

3. Claire Héber-Suffrin, 2021, *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*, Lyon, Chronique sociale.

4. Lumir Lapray, 2025, *Ces gens-là. Plongée dans cette France qui pourrait tout faire basculer*, Paris, Payot.

Quant à la reconnaissance, comme le précise Claire Huber Suffrin³, si elle peut être faite de manière presque invisible, son impact peut être « démesuré ». Les expériences de déploiement des trocs de gestes ont permis de rejoindre des théories contemporaines de la reconnaissance, notamment celle du philosophe allemand Axel Honneth, qui insiste sur la nécessité de l'estime sociale pour la construction de l'identité et du pouvoir d'agir. Ces expériences ont, au-delà de l'analyse sociologique de nos modes de relationnel contemporain, une visée politique au sens de la lutte contre la division. Dans son ouvrage *Ces gens-là*⁴, Lumir Lapray souligne que la solidarité et la reconnaissance de notre interdépendance sont les moyens de pression les plus efficaces pour s'opposer à l'ultra-capitalisme et au fascisme. Pourtant, comme l'observe Elsa Deck Marsaut, il devient difficile de lutter pour des sujets qui ne nous concernent pas directement. C'est ainsi qu'elle préconise de créer des ponts, des liens entre les personnes, autrement dit du lien social.

Ce terme prend racine dans la notion de solidarisme développée par Léon Bourgeois (1851-1925), pour qui l'interdépendance constitue une condition fondamentale de la vie collective. Il permet de nous rappeler que notre liberté individuelle repose sur un réseau de solidarité organisé, depuis des siècles. C'est parce que nos réseaux électriques, notre système de santé ou encore notre mobilité sont organisés en réseaux complexes de coopération depuis plusieurs centaines d'années que nous avons aujourd'hui atteint la liberté de choisir et d'en bénéficier. L'autonomie croissante des individus va de pair avec une interdépendance renforcée entre les membres de la société. C'est une dette et un contrat social implicite qui nous lie entre citoyens de différentes générations.

Proximité ne veut pas dire relation

La proximité spatiale ne garantit pas plus la reconnaissance que la coopération. Nous sommes souvent amenés à nous croiser sans pour autant entrer en relation, même nos regards ne sont plus socialement contraints de se croiser. Ce détail est fondateur dans l'évolution de nos actes de reconnaissance. Serons-nous capables demain de marcher dans la rue, les yeux rivés sur notre téléphone, et de nous éviter sans lever le regard comme si des bulles invisibles nous séparaient les uns des autres ? C'est depuis un voyage réalisé en 2022 à Hongkong, où il m'a été donné d'observer cette faculté de déplacement sans regarder, que j'ai acquis la conviction que cela arrivera inévitablement aussi dans nos villes françaises.

Les tiers-lieux⁵, espaces de *coworking* et autres lieux hybrides constituent des environnements riches en potentiel relationnel. Mais, contre-intuitivement, après quelques mois d'existence, beaucoup de gestionnaires de ces espaces se posent cette question centrale : comment faire parler entre elles les personnes qui viennent dans notre lieu ?

5. Claire Héber-Suffrin, 2021, *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*, Lyon, Chronique sociale.

Le projet Civitano s'inscrit dans une volonté de transformer des formes de cohabitation sociale. Il ne s'agit pas seulement de favoriser la « coprésence », mais de créer les conditions d'une véritable relation. La vision que nous portons depuis le départ, inspirée en partie par celle de l'écrivain martiniquais Patrick Chamoiseau, est de créer des territoires nourris de leurs diversités, où l'on passe du « vivre-ensemble au vivre en relation ».

À partir de l'observation de nos modes relationnels et des quelques bases théoriques précédemment décrites, le déploiement concret du troc de gestes a pour objet de développer l'échange de petits services pour contribuer à renforcer la reconnaissance sociale et le sentiment d'appartenance des personnes à un même lieu. Le dispositif repose sur un postulat simple, mais puissant en termes de transformation sociale : chacun possède des savoirs transmissibles, et chacun a besoin d'apprendre. Plusieurs courants de philosophie de l'éducation considèrent que chacun sait quelque chose et peut transmettre son savoir. Cela revient à déconstruire la hiérarchie implicite entre savoirs experts et savoirs ordinaires. L'utilisation du mot « troc » est une manière de simplifier pour rendre le nom du dispositif plus accessible et compréhensible, mais il s'agit d'un contresens. En effet, le troc est, par définition, un échange direct et équivalent dans une logique utilitariste puisque chacun cherche son intérêt direct.

Le troc de gestes est, quant à lui, davantage basé sur la logique du don contre don théorisée par Marcel Mauss (1872-1950)⁶. Elle comprend trois obligations : celle de donner, de recevoir et de rendre. Puisque l'échange ne se réduit pas à une transaction utilitaire, il produit de la relation, de la confiance et une reconnaissance mutuelle. Ce qui compte dans le don, nous explique le sociologue Jacques Godbout⁷, ce n'est pas la chose donnée mais la relation qu'il crée. La transmission de savoir informelle s'inscrit aussi dans la continuité de la tradition pragmatiste américaine de John Dewey (1859-1952), pour qui l'expérience partagée constitue le cœur du processus éducatif. L'apprentissage devient alors indissociable de la relation. Afin de renforcer cette relation dans l'échange, nous avons fait le choix d'exclure l'échange de produit. Les « gestes » sont forcément

6. Marcel Mauss, 1923 (1925), *Essais sur le don. Formes et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses universitaires de France.

7. Jacques Godbout, 2000, *Le don, la dette et l'identité. Homo donator versus homo œconomicus*, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S.

un échange « immatériel » : du temps disponible, des savoir-être, des savoir-faire, des savoir-vivre, des pratiques, des compétences professionnelles, des talents...

C'est un échange passionnant avec le politologue Sébastien Thiéry, cofondateur du collectif transdisciplinaire Perou (Pôle d'exploration des ressources urbaines), qui nous a inspiré l'utilisation de ce terme commun de « geste ». Son association, créée en 2012, met en œuvre des recherches-actions sur « les confins de la ville » (bidonvilles, squats, jungles...) et coordonne une requête auprès de l'Unesco pour faire inscrire l'acte d'hospitalité (actes concrets d'accueil, de soin, de bienveillance envers les personnes migrantes et autres) au patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Ainsi, pour synthétiser, ce qui nous intéresse précisément n'est pas la chose donnée mais ce que cela crée dans la relation. C'est de cette manière que les enjeux de reconnaissance apparaissent comme fondamentaux.

Une expérience pratique

Outre des observations et des fondements théoriques, le troc de gestes est une expérience pratique. Son déploiement dans quatre tiers-lieux à partir d'une méthodologie concrète et des évaluations d'impact nous ont permis d'obtenir des retours d'expériences et des tendances d'impact social.

Cette « ingénierie de création de liens » a pour particularité de devoir s'adapter à chaque public et à ses manières d'intégrer le dispositif. Elle induit des mécanismes invisibles et indispensables : la reconnaissance informelle (puisque'elle ne dépend pas d'une validation institutionnelle), la confiance (les personnes ne sont pas certifiées pour ce qu'elles donnent), la réciprocité (je donne et je reçois), la non-comptabilisation (pas de monnaie fictive, pas de contrepartie directe au moment de l'échange) et des échanges démonétisés (l'échange n'est pas gratuit car la personne offre des savoirs et du temps).

Ces principes s'appliquent aux tiers-lieux, mais pourraient apporter une valeur relationnelle dans d'autres communautés où l'échange de compétences est nécessaire, comme des copropriétés, des entreprises des écoles, des centres de loisirs ou encore des lieux de croisements comme les gares. Le fonctionnement du troc de gestes se caractérise par trois éléments. D'abord un tableau d'ardoise (pour soixante utilisateurs) ou numérique (cent vingt utilisateurs) pour permettre à la personne qui échange ses gestes (le troqueur ou la troqueuse) de gérer seule, de manière ludique et simple, ses propo-

sitions. Cela a l'avantage de créer une habitude, d'engager la participation, de détourner les annulations de dernière minute et de libérer une partie de la charge de travail de la personne responsable de l'événementiel du lieu. Ensuite, le troc de gestes est incarné par des « ambassadeurs du lien », qui ont pour mission d'être le relais entre le tableau, les dispositifs et les utilisateurs; d'impulser la dynamique d'engagement de communauté quotidiennement et d'assurer la circulation des informations avec les bénévoles Civitano dans la gestion. Au lancement du dispositif, ils bénéficient d'une formation à la création de communauté et à la médiation sociale dispensée par un bénévole Civitano — troisième volet du fonctionnement du troc de gestes. « Elle [la formation] permet de remettre en cause des pratiques ancrées et des idées préconçues, et de comprendre comment aller mieux vers l'autre », souligne un participant lors de l'évaluation de la formation. Le rôle du bénévole Civitano est de donner l'impulsion et de pérenniser la dynamique de lien par le biais des ambassadeurs qui sont membres de la communauté concernée. Après un an, une évaluation d'impact social du dispositif sur les relations est faite à partir d'indicateurs définis au départ.

Bien qu'elle soit limitée à trois mois, la première expérimentation menée à Lyon, au tiers-lieu le Tubā⁸, offre un terrain particulièrement éclairant pour analyser les effets du dispositif. Ce lieu où la culture d'innovation est très enracinée a accepté d'accueillir, pour son premier déploiement, le troc de gestes afin de créer du dialogue et de faire émerger des projets collectifs entre salariés, entrepreneurs et coworkers qui fréquentent quotidiennement les lieux. 40 % d'entre eux se sont volontairement inscrits et 111 gestes se sont échangés (langues étrangères, piano, yoga, aide administrative, chant, rédaction de C.V., montage vidéo...), avec une moyenne de 2,5 gestes par participant et un taux de correspondance de 38 % entre l'offre et la demande en gestes. Ces chiffres témoignent d'une dynamique réelle et d'une capacité du dispositif à susciter l'initiative et l'engagement personnel. Quant aux données qualitatives, elles révèlent principalement l'émergence d'une dynamique relationnelle. Tous les participants ont noué au moins un nouveau contact et la moitié plus de cinq. Un an plus tard, une personne sur dix déclare entretenir une relation personnelle ou professionnelle avec des personnes rencontrées grâce au troc de gestes. Plusieurs témoignages soulignent le rôle qu'a eu le troc de gestes dans leur intégration professionnelle :

« C'est vraiment génial pour faire du réseau. »

« J'étais sans emploi depuis six mois, cela m'a permis de me remettre dans le bain. »

8. Tubā est un tiers-lieu regroupant entrepreneurs, grands groupes, collectivités, établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche, étudiants et citoyens intéressés par les enjeux du numérique responsable et des transitions urbaines du Grand Lyon.

Par voie de conséquence, la multiplication des interactions a contribué à transformer la perception du lieu et à renforcer le sentiment d'appartenance. Voici quelques extraits des témoignages recueillis :

« Cela a eu beaucoup de conséquences pour moi (...) j'ai pu démontrer mon utilité... »

« Je suis le dernier arrivé de mon équipe. Grâce au troc, j'ai pu mieux prendre possession des lieux. »

Ces propos prouvent que la reconnaissance ne se limite pas à la valorisation des compétences mais participe à la construction d'une place symbolique au sein du collectif. Les effets dépassent la simple mise en relation. De plus, les données montrent un impact sur l'estime de soi, le sentiment d'utilité et les trajectoires professionnelles. 58 % des participants déclarent être fiers d'avoir pu transmettre un geste et 61 % déclarent s'être sentis utiles. Ces résultats confirment que la reconnaissance agit comme un levier d'apprentissage et d'engagement, mais aussi comme un facteur de transformation identitaire.

Depuis son intégration à la Maison de l'hospitalité, tiers-lieu soutenu par la métropole de Lyon, le troc de gestes a permis de créer une dynamique d'échanges et de reconnaissance entre les participants. En huit mois d'activité, 54 personnes se sont inscrites (dont 45 % étrangères), confirmant l'attractivité du dispositif pour les nouveaux arrivants. Quatre-vingts échanges de temps au minimum ont été recensés, sans compter ceux qui se poursuivent en dehors du système, témoignant de l'engagement des participants. Enfin, 30 types de gestes différents ont été partagés, allant de l'aide à la réparation, à la couture ou à des échanges linguistiques (cours de français, conversations en allemand ou en arabe, etc.), en passant par des compétences transversales comme la rédaction de C.V. ou l'art de se présenter. Ces premiers résultats montrent que le troc de gestes contribue à valoriser les compétences (*hard* et *soft skills*) des personnes nouvellement arrivées, tout en renforçant leur légitimité dans ce lieu et en créant du lien avec les habitants du quartier. Une base solide pour poursuivre et évaluer, à terme, l'impact qualitatif de ce dispositif.

Conditions, tensions et portée politique de la reconnaissance

Le déploiement du dispositif aux Ateliers Briand, regroupant cent personnes travaillant dans trente entreprises de l'économie circulaire, a permis de mettre en évidence une tension centrale : la reconnais-

sance relationnelle suppose une disponibilité, pas toujours compatible avec les contraintes professionnelles. Entre ces personnes qui travaillent dans le même lieu, on observait des difficultés à communiquer avec celles venant d'entreprises différentes et à partager des temps collectifs conviviaux hors du temps de travail. Leurs horaires de travail comme leur disponibilité diffèrent et leur sentiment d'appartenance au collectif Ateliers Briand est quasiment inexistant.

Malgré une compréhension de l'intérêt du dispositif, le nombre de personnes inscrites est resté limité à une vingtaine. Ces résultats ont mis en évidence les conditions indispensables au processus de déploiement : respect des étapes successives de l'ingénierie, implication de trois ambassadeurs de liens formés, importance de l'emplacement du tableau... Par ailleurs, cet échec a éclairé les conditions de possibilité de la reconnaissance, qui ne peut être ni décrétée ni imposée et dépend d'un ensemble de facteurs comme la disponibilité, le sentiment de légitimité à participer ou l'appropriation collective...

Cette expérience a confirmé l'importance et l'interdépendance des trois éléments fondamentaux de l'ingénierie du troc de gestes, à savoir l'outil physique (le tableau), l'impulsion externe (l'équipe Civitano) et la proactivité de la communauté en interne. Le troc de gestes peut permettre de créer des liens et de la reconnaissance uniquement si individuellement et collectivement les personnes sont actives — autrement dit, si le dispositif est vecteur d'une impulsion sans pouvoir se substituer à l'action de chacun des membres.

En dépit de cet échec, les gestionnaires des Ateliers Briand connaissent désormais mieux les dynamiques relationnelles entre les membres de leur communauté grâce à nos apports théoriques et à notre analyse externe. Le principal enjeu de ce troc de gestes concerne la lisibilité du dispositif ainsi que la médiation nécessaire pour accompagner les personnes de passage. L'absence d'une figure d'accueil clairement identifiée dans ce lieu a parfois limité la compréhension du dispositif. En outre, la diversité des nationalités des occupants rend la compréhension parfois impossible à cause de la barrière de la langue. Ce terrain souligne que la reconnaissance dépend aussi de la capacité d'un lieu à rendre ces dynamiques compréhensibles et accessibles à des publics aux codes de communication variés (oraux et écrits). La reconnaissance ne relève pas uniquement de la volonté individuelle mais de l'organisation collective de l'hospitalité. Lorsque cet équilibre est fragilisé, la dynamique d'échanges nécessite plus de temps pour se faire largement.

L'analyse croisée des trois terrains permet d'observer que la reconnaissance agit comme un moteur d'apprentissage informel. Elle favorise également l'engagement, la confiance et renforce la légitimité individuelle. Les témoignages recueillis illustrent cette dimension :

« Quand j'ai reçu des gestes, j'ai toujours découvert quelque chose, je suis monté en compétences, j'ai aussi appris sur moi. »

« J'ai renforcé ma confiance en moi. »

« Lorsque j'ai transmis le cours de prise de parole, comme j'avais des profils très différents en face, je me suis sentie investie d'une mission importante et, à la fin, j'ai senti que j'avais été utile par leur réaction. »

Ces propos montrent que l'apprentissage ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques. Il concerne également la transformation du rapport à soi, aux autres et au collectif. Cette dynamique rejoint les travaux sur la reconnaissance du sociologue et philosophe allemand Axel Honneth, qui modélise trois paradigmes de reconnaissance à travers une comparaison entre différents contextes culturels. Le premier, rattaché à l'histoire intellectuelle française, traditionnelle et républicaine, est que la reconnaissance est reliée aux attentes de la société. La conformité sociale entraîne une perte de capacité à se définir. Le deuxième paradigme, davantage associé au contexte anglais et à la culture communautaire anglo-saxonne, est celui de la légitimation par la communauté. La confirmation de l'engagement au sein d'une communauté soumet l'individu à une forme de contrôle moral visant la légitimation de sa place et de ses contributions. Enfin, le dernier paradigme, lié à la tradition de pensée allemande, introduit la notion relationnelle de la reconnaissance⁹. Ce modèle repose sur une reconnaissance comme processus relationnel, une autodétermination, une reconnaissance réciproque, dans lequel deux personnes au moins « se confirment » et une coconstruction de l'identité à travers la relation.

9. La traduction allemande de « reconnaissance » (*Anerkennen*) se distingue des significations françaises qui ne sous-entendent pas nécessairement la dimension relationnelle.

C'est de ce modèle qu'est le plus proche le troc de gestes, où la reconnaissance relationnelle se situe à trois niveaux. Le premier est la perception qu'a une personne de sa légitimité à transmettre un geste. Cette reconnaissance personnelle est peu encouragée et susceptible de passer pour de la vanité. La perception individuelle est le premier obstacle observé à l'échelle du troc de gestes. Depuis 2021, lorsque nous expliquons le troc de gestes, 70 % des personnes décrètent comprendre le dispositif, qu'elles imaginent très facilement ce

qu'elles pourraient recevoir des autres mais pas du tout ce qu'elles pourraient donner. Par réflexe, les personnes ne savent pas reconnaître leur compétence.

Le deuxième niveau concerne la reconnaissance réciproque. C'est, d'une certaine manière, une partie de notre authenticité qui est reconnue et encouragée par cette reconnaissance de l'autre. Enfin, dernier niveau, l'appartenance à un groupe accordant la reconnaissance collégiale et durable de sa contribution dans un système ou dispositif commun. La pensée de La Boétie apporte un éclairage précieux pour comprendre cette dynamique. Dans le *Discours de la servitude volontaire* (1754), la puissance collective ne découle pas d'une autorité extérieure mais de la capacité des individus à consentir à la coopération et à reconnaître leur interdépendance. La reconnaissance mutuelle peut être comprise comme une forme contemporaine de puissance du commun : elle rend possible l'émancipation non par opposition aux structures, mais par la multiplication de relations solidaires et par la réactivation d'un pouvoir d'agir partagé.

Ces trois échelles peuvent aussi être mises en perspective avec l'étude théorique de la construction du lien social, qui repose sur une (re) construction simultanée de trois niveaux relationnels : le lien individuel (relation de soi à soi), interpersonnel (relation communautaire) et collectif (relation à la société).

Au-delà de la construction progressive de ces trois niveaux de lien social, la reconnaissance apparaît comme une condition essentielle d'une citoyenneté vécue et participative. Être citoyen ne consiste pas uniquement à appartenir à un cadre institutionnel, mais à se reconnaître comme membre et contributeur d'un collectif plus large que celui du quotidien, à travers des pratiques ordinaires de civisme et de coopération. Les données de l'enquête Ifop montrent que cette participation repose d'abord sur des règles de savoir-vivre et de respect mutuel (95 %¹⁰) — davantage que sur l'engagement institutionnel ou militant — tandis que l'implication dans la vie locale demeure plus limitée bien que mieux investie par les jeunes générations. Dans cette perspective, comme le souligne Paul Ricoeur¹¹, la reconnaissance constitue la condition de la participation à la vie publique en articulant identité et altérité, ce que l'expérience du troc de gestes permet d'observer concrètement avec des contributions individuelles au collectif.

10. Voir l'enquête de l'Ifop, *Les Français et le civisme* [en ligne].

11. Paul Ricoeur, 2004, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.

Conclusion

Le déploiement de quatre trocs de gestes montre que la reconnaissance des pratiques constitue un processus profondément relationnel, contextuel et fragile. Elle ne peut être réduite à une validation institutionnelle ni à un simple dispositif technique. Elle émerge de la rencontre, de la réciprocité et de la possibilité concrète pour chacun de contribuer, même modestement, à la vie collective. Dans un contexte de fragilisation du lien social, cette reconnaissance apparaît comme une condition de la participation au collectif et, plus globalement, à notre devoir de citoyen. Elle permet de rendre visibles les contributions invisibles, de soutenir l'engagement et de renforcer des formes de collectivisme.

L'observation des communautés avec lesquelles nous avons travaillé révèle cependant des tensions récurrentes. Premièrement, la majorité des membres reconnaît l'importance du lien social, mais peu sont prêts à y consacrer du temps et de l'énergie. La responsabilité de faire vivre le collectif repose alors sur un petit nombre de personnes tacitement désignées pour porter cette charge relationnelle. Deuxièmement, les liens se créant plus naturellement entre personnes partageant des expertises ou des affinités, ce dispositif s'efforce pourtant d'ouvrir un espace pour la différence et le dissensus. Tandis que la rencontre de l'altérité demande un effort supplémentaire et suscite parfois des résistances, l'échange réciproque, à travers le troc de gestes, tente de soutenir cette rencontre. Le don contre don joue alors le rôle de médiateur pour la rendre possible, dans la pluralité des expériences, des trajectoires et des positions sociales.

Il nous semble important de souligner que la finalité est la rencontre de la différence, sans tenter de l'occulter ou de la banaliser. Dans certaines situations, notamment autour des questions de race ou d'inégalités structurelles, la non-reconnaissance de la différence peut devenir un mécanisme de domination. Comme le souligne l'universitaire et militante américaine Bell Hooks, l'absence de reconnaissance constitue une stratégie qui fabrique l'Autre et empêche la compréhension réciproque. Le troc de gestes cherche ainsi à créer des espaces où la différence peut être exprimée sans empêcher la rencontre et où le dissensus devient une composante normale de la vie collective plutôt qu'un obstacle à celle-ci.

Le troc de gestes en appelle aussi à la reconnaissance de l'imperfection. La légitimité à transmettre ne repose pas sur la maîtrise totale d'un savoir, mais sur la capacité et l'envie de partager. Le droit à

l'erreur, à la rencontre imparfaite et à l'incomplétude devient une condition de l'apprentissage comme de la relation. Reconnaître ses manques ne constitue pas une faiblesse mais une ressource : cela permet d'identifier les angles morts de ses pratiques, d'ajuster sa posture et de grandir dans la relation. Les erreurs ne sont plus perçues comme des fautes morales mais comme des étapes nécessaires du processus d'apprentissage, que les pratiques de réciprocité et de coopération contribuent à rendre visibles et acceptables.

Dans cette perspective, le troc de gestes apparaît moins comme un outil d'échanges que comme une pratique politique ordinaire. Il contribue à réactiver la coopération quotidienne, à rendre visibles les gestes qui font tenir les collectifs et à rappeler que le commun ne se décrète pas : il se construit dans la reconnaissance mutuelle, l'acceptation de l'imperfection et la rencontre de nos différences.

Portée du dispositif générique de reconnaissance des pratiques et des *soft skills* Jobready

SÉBASTIEN BAUVET

Sociologue (association Article 1) associé à l'Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'éducation (UR 7318), université Bourgogne-Europe

Cette contribution analyse le dispositif Jobready conçu par l'association Article 1 pour aider les jeunes, notamment de milieux populaires, à identifier et à valoriser leurs *soft skills* à partir d'une démarche réflexive sur leurs expériences informelles.

L'auteur montre comment le travail de reformulation des pratiques en compétences, médiatisé par une plateforme numérique et des ateliers, se heurte à des écarts d'appropriation selon le capital scolaire et la prise de décision dans l'expérience. L'article alerte enfin sur les risques qu'introduirait un recours précipité à l'IA générative dans les démarches d'insertion.



Les compétences ne se développent pas seulement dans les cadres formels ni même seulement à leur marge¹, mais dans tout type d'expérience : l'idée est aujourd'hui largement admise, même si la notion de compétence reste clivante. Ce qui a nourri la partie empirique/informelle principalement dans le monde professionnel de l'approche par les compétences s'est progressivement institutionnalisé au cœur des années 2010, en particulier depuis la nouvelle version du socle commun dans l'enseignement secondaire et, du côté de l'enseignement supérieur, l'inscription dans la loi de la « reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle ». Parallèlement, les acteurs de l'accompagnement vers l'emploi ont fortement associé les compétences développées dans les parcours de vie et l'employabilité.

Néanmoins, on observe encore trois limites. D'abord, une vision fonctionnaliste, dominante, de ce développement de compétences, dans le sens où les titres et les fonctions des expériences priment encore dans les représentations, au détriment d'une prise au sérieux des pratiques. Ensuite, une frontière est toujours maintenue entre ces contextes non formels d'apprentissage et d'autres contextes, informels, pourtant riches en compétences mobilisées et développées. Enfin, malgré la reconnaissance de l'importance des *soft skills* (compétences sociales et émotionnelles), ou compétences transversales non techniques², à la fois par le management, les institutions publiques et la recherche, elles n'ont qu'une faible résonance dans les représentations, en particulier chez les publics les plus jeunes ou les plus fragiles.

Partant de ces constats et de la conviction que les jeunes des milieux populaires développent autant de compétences que les autres, malgré des contextes moins favorables et de moindre valeur symbolique, et qu'il y a plus de risques que les rapports de domination entravent chez eux les possibilités de prendre conscience et de valoriser ces compétences ainsi que les expériences associées, l'association Article 1 a construit un dispositif d'aide à la préparation à l'insertion professionnelle appelé Jobready. Centré sur une démarche réflexive, à partir d'un regard rétrospectif sur les expériences et les activités associées, il fait émerger les *soft skills* mobilisées afin que les jeunes prennent conscience de leur valeur et qu'ils les utilisent dans leurs futures candidatures académiques ou professionnelles. Cependant, contribuer à la reconnaissance des pratiques par des dispositifs réflexifs nécessite un travail sur les dispositifs en question : malgré la « bonne intention » qui anime les personnes dédiées à leur conception, leur déploiement, leur évaluation et leur

1. On pense à la « perruque », cette pratique originellement liée au travail en usine, qui consiste à utiliser à des fins personnelles les ressources de l'organisation sur son lieu même et pendant son temps d'activité. Voir Michel Anteby, 2003, « La "perruque" en usine : approche d'une pratique marginale, illégale et fuyante », *Sociologie du travail*, n° 4, vol. 45, p. 453-471 [en ligne].

2. Cécile Jolly, Martin Rey et Frédéric Lainé, 2021, *Cartographie des compétences par métiers*. France Stratégie. La note d'analyse, n° 101 [en ligne] ; Sébastien Bauvet, 2022, « Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination », *Éthique en éducation et en formation*, n° 12, p. 92-110 [en ligne].

amélioration, il n'est pas possible d'échapper aux contraintes institutionnelles et aux rapports sociaux qui s'inscrivent dans les représentations sociales et les habitudes pratiques.

Aussi, cette contribution souhaite-t-elle opérer un regard critique sur un dispositif générique de reconnaissance des pratiques à travers les *soft skills* associées, en vue de dégager des lignes de force utiles à d'autres initiatives, projets ou programmes opérant dans le même champ d'intervention. Il s'agira plus particulièrement de questionner le rapport au langage, omniprésent dans la construction de ce type d'action : enjeux définitionnels sur les *soft skills*, importance d'une appropriation maîtrisée dans les démarches d'insertion professionnelle, support de réflexivité, multiplicité d'acteurs aux « langages » différents (entreprises, pouvoirs publics, associations), enjeu spécifique du numérique (ambition générique), etc.

Dans un premier temps, on présentera le dispositif Jobready, ses principes, ses objectifs et les principales pratiques liées à son déploiement. On abordera notamment les enjeux en lien avec les représentations symboliques de l'apprentissage et le dépassement nécessaire d'une vision héritée du cadre académique. Ensuite, on procédera à une lecture interne du processus d'identification et de reformulation des pratiques de Jobready pour confronter la force de ses intentions et certaines limites rencontrées dans les usages. Enfin, on détaillera quelques enjeux de légitimation inhérents à ce type de démarche permettant de nourrir la dynamique entre recherche et pédagogie.

Élargir les représentations des contextes d'apprentissage

Le dispositif Jobready a d'abord pris la forme d'ateliers de sensibilisation et d'un site Internet d'information autour des *soft skills* en 2016, puis d'une expérimentation dans le projet Soft Skills Camp avec l'université de Rennes-1 en 2018, avant d'être officiellement lancé en 2019 sous la forme d'ateliers de formation et de réflexivité et d'une plateforme numérique dédiée aux *soft skills* développées à partir d'un système d'*open badges*³. Les contenus des ateliers ont évolué ; focalisés à l'origine sur les *soft skills*, ils les ont ensuite intégrés dans une perspective plus large de préparation à l'insertion professionnelle. Il s'agit principalement de contribuer à l'appropriation de ces compétences à travers des échanges autour de leur définition, de leur périmètre, et surtout d'expérimenter quelques modules dédiés à la relecture d'expériences. À l'instar du répertoire des quarante-cinq *soft skills*, dont l'un des objectifs était de trouver un consensus

3. Ce dispositif, issu de constats partagés par Boris Walbaum et Benjamin Blavier, fondateurs respectifs des associations de mentorat Frateli et Passeport Avenir, avant leur fusion sous le nom d'Article 1 en 2018, a fait l'objet d'un travail au long cours depuis les premières itérations portées par Mehdi Beugré et Julien Hocq jusqu'aux nombreux développements ultérieurs opérés par ses équipes pédagogiques et numériques, en passant par les centaines d'ateliers animés en France par des bénévoles et les collègues chargés de leur déploiement sur le « terrain » (enseignement secondaire et supérieur, associations, missions locales, etc.).

entre différents acteurs (pouvoirs publics, entreprises, associations), les ateliers mêlent les influences de la recherche, des pédagogies actives et des méthodes de structuration du discours liées à la culture managériale. Animés par des salariés d'Article 1 et des bénévoles principalement issus du secteur tertiaire, les ateliers avaient pour dénominateur commun la prise de recul sur les expériences, la détection de compétences transposables dans d'autres contextes, l'élaboration de stratégies et de discours pour prendre confiance en soi à travers son parcours et apprendre à le valoriser.

Le dispositif se veut d'abord en rupture avec le processus scolaire, à savoir une appartenance qui conditionne en partie un apprentissage de savoir, avec des pratiques normées dont le résultat est certifié au sein d'une institution. Il se distingue également des processus professionnels : un recrutement lié à une évaluation curriculaire marbrée d'éléments intersubjectifs qui, en cas de succès, conduit la personne à adopter des pratiques avec des objectifs normés. Ces pratiques sont évaluées et conditionnent une carrière, qu'elle soit interne à l'organisation initiale ou poursuivie ailleurs, grâce à la transposition de compétences techniques ou managériales. Pour les étudiants comme pour les lycéens⁴ accompagnés par Jobready, il s'agit de s'approprier un code social du recrutement et une sortie du carcan académique. L'appréciation des compétences constitue un élargissement du champ des représentations des pratiques d'apprentissage : le domaine informel, les passions, l'engagement bénévole, etc., deviennent des pratiques, des expériences porteuses de compétences, que les activités relèvent de la prescription ou de la puissance d'agir⁵. Puisque ces éléments ne font (presque) pas partie des institutions (référentiels), il s'agit de les aider à les verbaliser en vue de les rendre accessibles.

Le travail de « reformulation⁶ » des expériences en compétences correspond, sur le principe, à un enrichissement des pratiques en vue de leur légitimation dans des cadres extérieurs à ceux de leur déroulement. Au premier abord, l'enjeu principal serait de rendre intelligible des activités ancrées dans des contextes spécifiques. Rien n'est moins évident. Un poste ou un métier fonctionne avec un certain « pouvoir d'évocation⁷ » de son nom, selon la diffusion de l'activité associée dans l'espace public et du capital symbolique associé à l'éventuelle structure où il est exercé. Le passage aux activités et aux compétences, outre le fait de possiblement mettre au jour les dimensions tacites, invisibles ou indésirables du travail, conduit l'individu à rendre compte de son activité. Comment se passe concrètement cette opération et quels sont les enjeux sociaux et didactiques associés ?

4. Public majoritaire de Jobready, même si de nombreux ateliers ont été déployés auprès d'associations ou dans des missions locales.

5. Christian Maurel, 2010, *Éducation populaire et puissance d'agir*, Paris, L'Harmattan.

6. Sébastien Bauvet (à paraître), « La part langagière de l'emploi : la reconnaissance des compétences par la reformulation des expériences », *Langage et société*, n° 189, vol. 3.

7. Everett C. Hughes, 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Identifier et décrire ses pratiques

Dans un monde idéal, la méthode privilégiée serait l'entretien approfondi croisé à l'observation ethnographique afin de saisir les pratiques et le sens associé. Faute de pouvoir procéder de la sorte dans un programme déployé à large échelle, il importait d'aller au plus près de l'expérience des personnes.

Pour autant, il faut tenir compte des inégales dispositions psychologiques et sociales à l'expression de soi aux deux sens du terme (« depuis soi » et « à propos de soi ») : cela est vrai à l'écrit comme à l'oral, avec des enjeux différents qui ne peuvent tous être abordés ici. De fait, les possibilités données dans les ateliers présents, en travail individuel ou par petits groupes, sont l'occasion pour les personnes de raconter « ce qui est fait ». L'atelier « richesse de l'expérience », créé en 2018, repose sur un principe de narration et d'écoute sous contrainte : une personne réfléchit à une expérience passée au cours de laquelle elle pense avoir développé des compétences, puis la note avant de la raconter à un groupe de trois ou quatre personnes avec interdiction d'évoquer lesdites compétences. Autrement dit, elle doit rester la plus factuelle possible, se concentrer sur le contexte, les relations, les contraintes et ses pratiques. Le reste du groupe a pour consigne d'écouter cette narration pour la « traduire » en *soft skills*. À la fin, chaque personne présente et explique sommairement sa liste à celle qui vient de raconter son expérience. La somme et la variété des compétences dépassent souvent largement ce que la personne avait anticipé. Néanmoins, on peut considérer que cette microréflexivité libre, même enrichie par l'écoute attentive d'autrui, laisse encore de côté ce qui « travaille » l'individu dans l'ombre, soit parce qu'il s'agit des parties secondaires de l'activité selon lui non valorisables, soit parce qu'il n'y pense pas. Si certaines pratiques sont absentes de l'exercice réflexif et du discours associé, les compétences peuvent également être sous-évaluées voire oubliées, et ce d'autant plus pour les personnes issues des catégories défavorisées, par un ensemble de mécanismes psychologiques et sociaux (inhibition, autocensure, inégalités de capital linguistique, expérience à faible valeur symbolique, etc.).

Le risque de rester laconique, voire de « bloquer », étant encore plus fort dans un contexte numérique, il semble important que la personne puisse bénéficier d'un protocole stimulant sa réflexivité afin d'orienter de façon précise le travail d'appariement entre expériences et *soft skills* opéré au fil de la narration, à l'instar de la « relance » dans le travail praticien en psychologie ou en sociologie. D'abord, la

démarche d'exploration numérique de l'expérience s'accompagne d'une série de questions ayant trait aux conditions de l'activité : la question du travail autonome ou en équipe (le collectif de travail — pour ne pas dire la compétence collective — étant souvent sous-évalué dans l'approche par les compétences), l'âge, la condition ou le statut social des collègues, la proximité culturelle et géographique de l'environnement de l'expérience par rapport à celui de la personne. Soit un ensemble de sujets évoqués sous forme de questions fermées qui pourraient être abordés lors d'un entretien. Dans ces étapes, il s'agit surtout de pouvoir nourrir le travail d'appariement avec les *soft skills* et de faire en sorte que la personne se souvienne de son expérience et la ressente davantage qu'elle n'y réfléchit. Le travail de remémoration, à partir de questions parfois inhabituelles dans le recrutement de certains secteurs d'activité, a pour but une mise en situation. De fait, les opportunités d'échanger avec des personnes ayant utilisé la plateforme (discussions informelles, groupes de tests, expérimentations scientifiques⁸) ont révélé leur intérêt : ces questions atypiques, ces éléments auxquels on ne pense pas spontanément quand on évoque une expérience passée sont aussi l'occasion de faire davantage de liens avec leur situation présente, leurs choix ultérieurs, et surtout de comprendre la portée des *soft skills* qui sont proposées pour validation en fin de narration, qui viennent confirmer ou aider à affirmer le sentiment de compétence.

8. Sébastien Bauvet et Benjamin Lorre (à paraître), « Représentations et évaluations des *soft skills* dans la construction d'une identité professionnelle numérique », *Quaderni*, n° 117.

Ensuite, très concrètement, la personne doit sélectionner, parmi une liste de « tâches », celles correspondant aux activités réalisées pendant l'expérience (« Quelles principales tâches, actions ou occupations associes-tu à ton expérience ? »). Pour chaque expérience, une vingtaine de tâches en moyenne sont proposées automatiquement en premier choix, avec la possibilité pour l'utilisateur de balayer l'ensemble des autres tâches (403) avec une recherche par mots-clés si la proposition initiale n'est pas satisfaisante (comme des tâches essentielles non proposées). Initialement conçue pour un usage autonome, la plateforme numérique peut toutefois faire l'objet d'une utilisation au cours d'un atelier et les personnes chargées de l'animation peuvent accompagner les personnes dans le travail de réflexion et de sélection de leurs tâches. L'analyse des données d'utilisation du module donne des indications intéressantes sur le rapport aux pratiques et sur la façon dont les personnes se représentent leurs expériences⁹. Si, en moyenne, 6 tâches sont sélectionnées, l'utilisation varie fortement : sur l'ensemble des expériences traitées (n = 5 419), plus de 1 000 personnes n'ont choisi qu'une seule tâche, tandis que 365 personnes ont sélectionné 14 tâches et plus. Sans explorer les explications d'ordre sociologique (leur

9. Les statistiques mobilisées, ici et par la suite, sont issues du traitement des données du *backoffice* de Jobready concernant la première expérience racontée par chacune des 5 466 personnes inscrites sur jobready.fr entre janvier 2023 et juillet 2024.

nombre augmente significativement avec le niveau de diplôme et les femmes en relèvent davantage que les hommes), on saisit déjà un rapport pluriel au détail des pratiques. Certaines personnes peuvent explorer le détail de leurs activités quand d'autres s'en tiennent à l'identité de façade de leur expérience (le « rôle », la « fonction ») et passent à côté de l'opportunité réflexive proposée... On peut toutefois considérer que c'est aussi le dispositif qui manque de puissance réflexive, à partir du moment où le sens de cette exploration de tâches reste implicite sur l'interface numérique, contrairement aux ateliers présentiels. Est-ce que des intitulés sous la forme « verbe d'action + objectif + contexte optionnel » héritée du mode de formalisation des référentiels trouvent une pertinence dans une démarche réflexive ? Et surtout, est-ce que cette forme est aussi neutre qu'on le souhaiterait ?

Légitimer son parcours et ses compétences

Plus forte est l'ambition de transcender les frontières du contexte de la reconnaissance, plus cruciale est l'attention au langage mobilisé, en particulier s'il faut soutenir la légitimité de la parole des publics par des propositions appropriées (langage des compétences, rédaction de documents associés à l'insertion professionnelle — C.V., lettre de motivation, etc. —, justification de la « qualité » des *open badges*) pour les acteurs de l'insertion professionnelle.

Si l'on sait que la réponse à une annonce d'emploi nécessite l'appropriation du langage de son rédacteur¹⁰, ce mécanisme n'est pas propre au monde professionnel mais hérité de la socialisation au langage scolaire : l'élève apprend à mettre en forme le fruit de ses apprentissages académiques selon un certain langage. L'éloignement plus ou moins prononcé de la majorité des élèves de cette forme spécifique n'arrête pas ses effets à la sortie de l'école, puisque les épreuves d'intégration (enseignement supérieur, recherche d'emploi, démarches administratives) embrassent les mêmes codes.

Un dispositif de reconnaissance des expériences et des compétences qui a pour ambition d'aider les personnes à les valoriser nécessite de concevoir un appariement socialement juste, c'est-à-dire correcteur des effets des inégalités entre le langage des expériences pratiques et le langage des institutions. Au-delà des inégalités d'accès et d'usage du numérique¹¹, on peut observer une tension entre les pratiques enregistrées et formulées ; ce qui appelle à un « dépassement » nécessaire du contexte qui est classiquement celui des référentiels. Cela est d'autant plus important que la mobilité et la transférabilité

10. Emmanuelle Marchal, 2015, *Les embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*, Paris, Éditions EHESS.

11. Une personne sur cinq de moins de 25 ans est considérée comme éloignée du numérique. Voir le rapport publié en avril 2023, *La société numérique française : définir et mesurer l'éloignement numérique*, Agence nationale de cohésion des territoires / Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie [\[en ligne\]](#).

des compétences sont centrales dans les représentations contemporaines du travail, et qu'un dispositif de reconnaissance mal conçu risque d'écarter les personnes les moins dotées et/ou les moins en capacité de verbaliser ou de signifier leurs expériences. La narration produite dans le cadre d'un échange comme dans l'atelier « richesse de l'expérience » ne se réduit pas à un exercice de remémoration, elle met en perspective une séquence de vie, un contexte organisationnel, une

**« Mettre en perspective
une séquence de vie, un contexte,
une situation, des difficultés,
des actions, des adaptations
et des résultats. »**

situation, des difficultés, des actions, des adaptations et des résultats. La résolution de problèmes par l'utilisation de ressources permet de comprendre leur relation avec la créativité (au sens large). C'est aussi pour cela que les récits de vie des personnes issues de milieux défavorisés, notamment celles qui passent d'une classe sociale à une autre (« transclasses¹² »), attirent l'attention depuis une décennie. Pourtant, la question des pratiques reste un peu dans l'ombre des éléments de bifurcation (réussite scolaire exceptionnelle, rencontres décisives, encouragements porteurs, etc.), comme s'il n'y avait rien entre la « personnalité » des uns et le désir des autres de trouver des exceptions à la reproduction sociale. Or le développement de *soft skills*, qui se manifestent dans les postures et les pratiques (répartir la prise de parole et le pouvoir de décision au sein d'un groupe, faire confiance aux autres, formuler des retours constructifs, accorder une vraie place aux idées différentes des siennes, etc.), se situe au niveau de cette zone intermédiaire essentielle dans la conduite d'une expérience, comme on peut l'observer dans les ateliers expérimentaux, par exemple en 2018.

12. Chantal Jaquet, 2014, *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, Presses universitaires de France.

L'accent mis sur les pratiques et l'apprentissage d'une transmission de ce que l'on fait et de « comment on le fait » à des institutions habituées à sélectionner par entonnoir (les diplômes, l'expérience, puis les compétences dont les *soft skills*) les révèle comme des leviers de pouvoir d'agir — même si le changement passerait par la réduction de la concurrence et de la compétition. Le langage qui propose ces possibilités ne peut pas s'apprendre par simple conformité avec les institutions réceptrices, il fait l'objet d'une appropriation par la pratique réflexive. Par exemple, la possibilité de prendre des décisions dans son expérience (question posée sur Jobready.fr) est un élément décisif de sa richesse mais aussi de l'attention qu'on lui porte : le nombre de tâches sélectionnées augmente de façon significative avec le niveau de prise de décision¹³. De la même manière, les

13. Seuls 19,9 % des personnes déclarant ne prendre aucune décision importante mentionnaient huit tâches au plus dans leur narration d'expérience, contre 33,7 % des personnes déclarant prendre des décisions au niveau de leur groupe ou de leur équipe.

14. 38,3 %, contre 24,7 % des personnes surtout en autonomie et 24,4 % des personnes surtout en équipe.

Ce point mériterait d'être affiné pour savoir si cette configuration s'apparente à l'autonomisation des équipes ou des individus au sein des équipes ; deux variantes améliorant chacune la qualité du travail, notamment l'enrichissement des tâches et la prise de recul sur elles.

Voir Paula Cristofalo et Odessa Dariel, 2021, « Travail en équipe et autonomie collective : une expérience dans les soins infirmiers à domicile », *Santé publique*, n° 4, vol. 33, p. 527-536

[en ligne] ; Jean-Yves Guillaud, 2021, « Mise en place d'une équipe autonome : étude exploratoire dans une entreprise de réseau », *Question(s) de management*, n° 35, vol. 5, p. 61-71 [en ligne].

personnes déclarant une expérience équilibrée entre autonomie et travail en équipe choisissent significativement davantage de tâches que celles travaillant essentiellement en autonomie ou en équipe¹⁴. Malgré les différences d'un contexte à l'autre, devoir faire selon ces deux modalités apparaît comme une source de diversification des activités dont (se) rendent compte les personnes qui opèrent ce retour sur leur passé.

Aussi, l'extension de la reconnaissance des capacités des personnes autrement que par les modalités possibles en situation nécessite de pouvoir approfondir avec elles, par un travail de mémoire, de description, de remise en perspective et de traduction dans un langage intelligible, les apprentissages et les compétences qui seront des signes de projection tangibles pour elles et les institutions décisionnaires d'un futur emploi ou projet. Car si les compétences — techniques comme *soft* — ne sont évaluables qu'en situation, dépendantes de l'organisation, des ressources, du collectif et de tant d'autres éléments, la question symbolique, les codes sociaux et les représentations sociales sont le plus souvent au cœur de la décision.

Conclusion

Ces enseignements soulèvent des questionnements importants au moment où l'IA générative « prend » en charge une partie du travail de mise en mots de soi dans les démarches d'insertion professionnelle, conduisant à un « produit fini » pouvant répondre « sur la forme » aux attentes des recruteurs ou des jurys, mais atrophiant le travail réflexif nécessaire à tout apprentissage et à toute appropriation langagière permettant l'élaboration d'un discours à la fois personnel et intelligible. Alors que de nombreuses critiques émergent pour mettre en garde contre le piège d'une subjectivation flattée par les outils de l'IA générative achevant le modèle du consommateur individuel¹⁵, on peut craindre que la recherche de rapidité de résultats ne s'avère qu'une exploration en surface des éléments personnels pouvant fonder une aspiration, une orientation ou une décision.

C'est ainsi que, si de futurs dispositifs numériques d'accompagnement à la préparation à l'insertion professionnelle doivent s'appuyer sur des outils d'IA générative, la démarche doit fermement conserver la maîtrise d'un processus à vocation humaine, centré sur la complexité, adoptant une démarche en termes de parcours, réfutant les déterminismes, etc., mais aussi capable d'intégrer les codes et des éléments de contexte et de culture des organisations dont on cherche la reconnaissance.

15. Voir Éric Sadin, 2025, *Le désert de nous-mêmes. Le tournant intellectuel et créatif de l'intelligence artificielle*, Paris, L'Échappée.

Les acteurs de l'insertion socioprofessionnelle et les badges numériques

KÉVIN MOISAN

*Doctorant en sociologie, université d'Évry-Paris Saclay,
Centre Pierre Naville (EA 2543)*

Cet article examine l'usage des badges numériques comme outils de reconnaissance des compétences informelles au sein du dispositif Combo77 en Seine-et-Marne.

Il analyse comment cette microcertification vise à renforcer l'estime de soi et l'autonomie des publics éloignés de l'emploi, tout en interrogeant les résistances des travailleurs sociaux face à cette « gamification » de l'accompagnement. L'article met en lumière les tensions entre la valorisation des *soft skills* et les risques de subjectivité ou de fracture numérique. Enfin, il éclaire les transformations des pratiques professionnelles induites par cette injonction à la traçabilité et à la preuve de compétences.



Nous proposons dans cet article de rendre compte d'une tentative de reconnaissance des compétences auprès d'un public durablement privé d'emploi¹ à travers l'exemple de badges numériques (ou *open badges*) dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement socioprofessionnel. Cela nous permettra de comprendre l'impact de ces outils sur les trajectoires des personnes accompagnées par des travailleurs sociaux. Par ailleurs, comment bénéficiaires et professionnels perçoivent-ils ce dispositif? Existe-t-il des différences d'appropriation et de réception de ces microcertifications entre travailleurs sociaux et personnes accompagnées? Nous questionnerons ainsi le poids de la reconnaissance dans la valorisation des compétences informelles, des savoir-être et dans l'autonomisation des participants au regard du retour vers l'emploi et la société. Cet article s'inscrit dans le prolongement d'une recherche doctorale² menée dans un territoire semi-rural de la région parisienne, le sud-est du département seine-et-marnais. Il s'appuie sur des entretiens réalisés lors d'une recherche embarquée³ avec les participants et les accompagnants du dispositif de « remobilisation » Combo77⁴.

Nourrie des questionnements autour de l'introduction des badges numériques relevant d'une approche liée à l'« innovation pédagogique », l'analyse apporte un éclairage sur le potentiel et les limites de ces outils dans les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle dans un contexte de dématérialisation des démarches⁵ pour l'accès aux droits et à la recherche d'emploi⁶. Elle interrogera, en outre, les limites d'une personnalisation excessive des compétences valorisées par les badges numériques. En effet, cette focalisation sur les qualités personnelles peut-elle générer de la subjectivité dans son évaluation? Dans ces conditions, comment objectiver la reconnaissance des compétences afin de la rendre crédible auprès des différents acteurs? De quelle manière ces outils numériques peuvent-ils aggraver ou, au contraire, atténuer la fracture numérique qui se cristallise avec l'illectronisme? Cet article propose d'explorer les potentialités et les freins associés à la reconnaissance des compétences basées sur les savoir-être et la micro-certification, dans le cadre d'une prise en charge des personnes en parcours à visée socioprofessionnelle au sein du dispositif Combo77.

Un objet « innovant et expérimental » dans l'accompagnement vers l'emploi

La volonté des pouvoirs publics français de développer les badges numériques comme « mode de recrutement innovant » a pris forme dès la rédaction du cahier des charges de l'expérimentation 100 %

1. Nous renvoyons à la définition proposée par les porteurs du projet

Territoires zéro chômeur de longue durée qui permet de saisir la privation d'emploi au-delà de la catégorisation administrative [\[en ligne\]](#).

2. Intitulée « *Résoudre la question du chômage à l'échelle territoriale ?* » *Étude d'une proposition institutionnelle*, cette thèse porte notamment sur les politiques de l'emploi et la sécurisation des parcours des personnes accompagnées à partir de l'étude de cas d'un dispositif de « remobilisation socioprofessionnelle ».

3. Jean-Marie Dubois, Gérard Podevin, 2011, « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de "l'évaluateur embarqué" », *Céreq Bref*, n° 294-1, p. 1-4 [\[en ligne\]](#).

4. Combo77 est un dispositif mobile au service de l'inclusion en Seine-et-Marne, porté par Initiatives77 et soutenu par l'État, le département de Seine-et-Marne et l'Union européenne [\[en ligne\]](#).

5. Clara Deville, 2023, *L'État social à distance. Dématérialisation et accès aux droits des classes populaires rurales*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.

6. Voir le rapport du défenseur des droits, *Dématérialisation des services publics : trois ans après, où en est-on ?*, 2022 [\[en ligne\]](#).

inclusion du Plan d'investissement dans les compétences (Pic), comme en témoigne cet extrait qui incite à « mieux accompagner la diversité de compétences précieuses (y compris les compétences les plus informelles et sociales, les *soft skills*, les compétences numériques de base, etc.). Le Plan s'attache à remobiliser ces compétences auprès des publics bénéficiaires, à les développer et à les valoriser (en utilisant des processus existants, voire expérimentaux comme les *open badges*⁷) ». Ces *open badges* sont appréhendés par les acteurs publics comme un moyen de renouveler les pratiques d'insertion sur le marché du travail des publics fragilisés. Dans cette logique, ils doivent permettre de redonner confiance aux personnes accompagnées en rendant visibles les apprentissages informels⁸, c'est la « capacité ». La « capacité⁹ » peut aussi renvoyer au « pouvoir d'agir » et à l'« empowerment¹⁰ », notion mobilisée en sciences sociales pour rendre compte d'un processus d'autonomisation des personnes. Dès lors, on peut mettre en avant le fait que ces approches se concrétisent et sont « [...] situées, contextuelles et situationnelles. Il n'y a pas de pouvoir d'agir en général. Il n'y a que des personnes en contexte de pouvoir agir » (Chauvet, 2019, p. 75).

Le développement des outils supports de « capacités », que sont les *open badges*, est censé apporter aux personnes accompagnées la possibilité de se « construire une posture d'acteur de leurs parcours professionnels » au travers d'« une plus forte responsabilisation » (selon un animateur d'un collectif Badgeons). De plus, le passeport numérique est appréhendé comme un élément de motivation et d'engagement supplémentaire par la reconnaissance qu'il est possible d'afficher dans son C.V. Les *open badges* s'appuient sur la « gamification », autrement dit l'utilisation des mécanismes des jeux vidéo appliqués à un autre domaine. Ainsi la reconnaissance des compétences s'accompagne d'un apprentissage ludique, favorisant l'implication active des individus et la valorisation progressive de leurs acquis formels, non formels et informels¹¹. On peut citer, à titre d'illustration, l'intégration du jeu vidéo Minecraft en contexte scolaire, où les élèves sont amenés à réaliser, dans un univers virtuel, des tâches étroitement liées aux programmes¹².

La place croissante des compétences comportementales

Les badges numériques, qui tendent à rendre visibles les savoir-être, doivent permettre aux recruteurs de mieux cerner les compétences « extracurriculaires » des candidats, celles que l'on ne retrouve pas dans un C.V. classique. Sous la forme de microcertification, les

7. Appel à projets « 100 % inclusion. La fabrique de la remobilisation », cahier des charges rédigé par le ministère du travail et le Haut-Commissaire à la transformation des compétences, 2019, p. 7 [en ligne].

8. Serge Ravet, 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 », *Distance et médiation des savoirs*, n° 20 [en ligne].

9. La notion de « capacité » a été proposée par Amartya Sen (« Equality of What? », Tanner Lecture on Human Values, Stanford University, 1979). Selon le philosophe et économiste indien, la « capacité » renvoie à la possibilité pour les individus de faire des choix parmi les possibilités qu'ils estiment importantes pour eux et de les concrétiser. Cette notion a été développée en 2012 par Martha Nussbaum in *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste*, Paris, Flammarion.

10. L'empowerment agence deux dimensions, « celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état (être *empowered*) qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques », voir Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, La Découverte.

badges numériques valorisent ainsi les « compétences transversales ». Le procédé renvoie à un dispositif de reconnaissance des compétences visant à valoriser les savoirs, les savoir-faire ou encore les savoir-être acquis au terme d'une activité ou d'un parcours. Ces compétences sont alors rendues visibles par un support numérique (un *open badge*). En effet, cette approche met en avant les compétences plutôt que les qualifications¹³, c'est-à-dire que les aptitudes liées à un métier spécifique sont délaissées au profit d'aptitudes transférables. Ces aptitudes liées à un métier renvoient à des compétences qui se distinguent des compétences issues des savoirs académiques ou techniques inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel¹⁴.

« La clé du recrutement, c'est de définir un cadre pour les compétences sociales et personnelles afin de promouvoir les *soft skills*, c'est-à-dire toutes ces aptitudes rendues invisibles car inhérentes au quotidien, ce qui signifie que nous ne réalisons pas leur importance ni la possibilité de les transférer et de les exploiter pour trouver un emploi. Faire les courses, c'est avoir des compétences; s'occuper de ses enfants, c'est aussi des compétences! Il suffit de les rendre visibles aux yeux des employeurs. » (Chargée de *sourcing*¹⁵.)

La valorisation des « compétences sociales et personnelles » doit permettre de rendre visibles les « aptitudes » des personnes accompagnées aux yeux des recruteurs. Dès lors, on peut saisir que le savoir-être renvoie à la personnalité d'une personne ainsi qu'à ses capacités comportementales, non cognitives, sociales et émotionnelles. C'est dans cette perspective que les badges numériques sont utilisés pour rendre compte des *soft skills*, comme la curiosité, la capacité à s'intégrer et à être constructif, autant de compétences qui se révèlent décisives dans l'accès à l'emploi¹⁶.

L'ingénierie pédagogique sous-tendue par l'introduction des *open badges*

Dans le cadre du dispositif Combo77¹⁷, on peut noter que les badges numériques ont deux principaux objectifs. Il s'agit, d'une part, de mettre en lien les compétences abordées dans le cadre des ateliers et du parcours vers l'emploi (les savoir-être) avec les compétences identifiées sur le référentiel CléA. D'autre part, les badges doivent valoriser ces compétences avec un C.V. numérique sous la forme d'un QR code ou d'un lien Internet (URL) renvoyant vers la plateforme Open Badge Passeport. Les badges numériques sont censés permettre aux personnes accompagnées par Combo77 de « se démarquer pendant

11. Alexandre Lillo, Thomas Burelli, 2020, « Enseignement à distance dans les universités et les cégeps : le jeu pour faciliter l'apprentissage », *The Conversation* [en ligne].

12. Thierry Karsenti, 2019, « Minecraft peut aider à apprendre et à résoudre des problèmes - oui, oui à l'école ! », *The Conversation* [en ligne].

13. Bastien Rollin, 2022, « L'open-badge : un outil au service de l'évaluation et de la reconnaissance de compétences transversales dans l'enseignement supérieur ? », *Évaluer*, n° 3, vol. 7 [en ligne].

14. Marie Duru-Bellat, 2015, « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, n° 130, p. 13-29 [en ligne].

15. La personne chargée du *sourcing* fait le lien avec les acteurs du territoire seine-et-marnais afin d'inscrire le dispositif Combo77 en complément de l'offre de service existante.

16. Inès Albandea, Jean-François Giret, 2016, « L'effet des *soft-skills* sur la rémunération des diplômés », note du Céreq, *Net.Doc*, n° 149 [en ligne].

17. Combo77 est un consortium seine-et-marnais porté par l'agence départementale de l'insertion Initiatives77, en collaboration avec la Croix-Rouge insertion (APPRO 77), la m2ie, ODE77, Travail Entraide et XL Emploi. Ce dispositif a vu le jour à la suite de l'appel à projets du Pic 100 % inclusion de 2020 [en ligne].

le processus de recrutement pour avoir plus de chance », explique le directeur d'une structure du consortium. Dans le même temps, la stratégie de déploiement de ces outils numériques promeut les savoir-être auprès de l'écosystème local d'employeurs dans une démarche d'« aller-vers » les recruteurs¹⁸. C'est la raison pour laquelle Sinacté, le réseau des structures de l'insertion par l'activité économique en Seine-et-Marne, a été mobilisé.

Combo77 propose une collection de quatre badges, dont deux associés à des modules (Adaptabilité, Mes atouts) et deux attribués dans le cadre du parcours (Respect, Attitude positive). Chaque badge est associé à une série d'éléments issue du référentiel CléA¹⁹ mais aussi de critères coconstruits avec les formateurs et les référents d'accompagnement. Dans le cadre d'un comité d'attribution, ces derniers ont la possibilité d'octroyer des *open badges* lorsque les personnes ont atteint 80 % des critères requis.

Les badges obtenus par les participants au dispositif Combo77 sont répertoriés sur la plateforme Open Badge Passeport. Cette plateforme permet de rendre compte des compétences développées par les destinataires finaux lors de leurs parcours, c'est le principe de la microcertification. L'idée étant de « redonner de l'estime de soi par

18. Dans cette démarche, des entrepreneurs locaux (Entra Smart Énergies, etc.) et des réseaux de professionnels (Entreprendre77, chambre de commerce et d'industrie, Fédération française du bâtiment IDF Est, etc.) ou des associations (Tourelle Insertion, etc.) ont été sollicités afin d'échanger sur les compétences à valoriser chez les personnes privées d'emploi.

19. CléA est une certification unique et interprofessionnelle reconnue au niveau national. Elle permet de garantir l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences commun à tous, avec un niveau d'exigence homogène sur le territoire et dans tous les secteurs d'activité. C'est le référentiel utilisé par France travail [\[en ligne\]](#).



Badges attribués par Combo77 aux personnes en difficulté sociale ou économique dans son programme de remobilisation et d'insertion.

l'accès à un petit diplôme », précise le porteur de projet du collectif Badgeons la Normandie, dans un contexte où 80 % des personnes prises en charge par Combo77 ont un niveau scolaire inférieur au baccalauréat.

Au total, quelque 242 badges numériques ont été décernés pendant les cinquante premiers mois d'existence du dispositif, dont 141 « Respect », 63 « Attitude positive », 20 « Mes atouts » et 18 « Adaptabilité ». Ces attributions de badges ont été accompagnées d'un mail avec un guide pour faciliter l'intégration des badges dans le C.V. Si besoin, les personnes peuvent suivre des modules pour apprendre à insérer le badge dans le C.V. sous la forme d'un QR code ou d'un lien Internet. Près de 25 ateliers badges numériques ont eu lieu avec 58 participants.

Une réception différenciée des outils numériques par les acteurs

Les objets techniques, que sont les badges numériques, peuvent être appréhendés comme étant les produits de rapports sociaux. Selon les tenants de la sociologie de l'innovation (Latour, 1990 ; Callon, 1994 ; Akrich, 2006), ces outils sont construits au sein de dynamiques de conception et d'action. Ils font ainsi l'objet d'une réception différenciée en fonction de la place qu'occupent les acteurs dans l'espace social, c'est-à-dire entre ceux qui mobilisent l'outil et ceux qui le reçoivent. Nous avons donc tenté ici de saisir les formes concrètes de l'instrumentation numérique ainsi que leurs différents modes d'appropriation auprès des personnes accompagnées et des travailleurs sociaux.

Du côté des personnes accompagnées, les badges numériques leur ont permis, en situation d'apprentissage, de sortir de leurs parcours avec une microcertification. L'objectif « Booster leur confiance » peut être traduit comme une volonté de stimuler la « capacitation » en lien avec la notion d'« empowerment » utilisée dans les sciences sociales. En effet, les badges sont perçus comme un moyen de valoriser une formation ou un parcours vers l'emploi tout en « rendant compte de la capacité d'agir » des personnes intégrées au sein du parcours. Les badges ouverts, en tant que microcertificats, peuvent jouer un rôle central dans le processus d'autonomisation de l'apprentissage. Ces outils ne se limitent pas à la reconnaissance des compétences acquises, mais représentent une traduction concrète de la volonté de promouvoir et de rendre visibles les réalisations individuelles. La « gamification », introduite par les badges numériques dans l'apprentissage, prend dans ce contexte une dimension importante.

La promotion de la reconnaissance des compétences peut produire un cercle vertueux en rendant le recours aux supports numériques plus interactif. Dès lors, les personnes accompagnées sont incitées à adopter les comportements souhaités par les porteurs du projet.

« J'étais très fière d'avoir reçu mon badge numérique Respect pour récompenser mon attitude et mon engagement pendant l'accompagnement. J'avais aussi le badge Mes atouts car j'avais participé à un atelier pendant une semaine! » (Bénéficiaire, en parcours depuis dix mois, fin de CDD de plus de six mois.)

La microcertification ne se limite pas à la reconnaissance formelle de compétences « invisibles » dans le but d'accéder à l'emploi, mais elle s'étend à la construction même d'une identité positive pour les personnes, renforçant ainsi leur estime de soi et leur confiance en elles. Du côté des travailleurs sociaux, les badges numériques répondent à un besoin en termes de renouvellement des pratiques de l'insertion des publics fragilisés sur le marché du travail. Ce renouvellement se concrétise dans la démarche de formation continue tout au long de la vie²⁰ des travailleurs sociaux et des professionnels de l'accompagnement. Toutefois, on remarque que l'introduction de ces outils peut faire l'objet d'une incompréhension voire de « résistances » de leur part. Voilà pourquoi plusieurs échanges ont été réalisés en amont du déploiement des *open badges* sur Combo77 afin de créer les conditions favorables dans un contexte de coconstruction. En effet, il y avait une certaine appréhension lors des réunions d'équipe liée à la crainte de s'éloigner du cœur de métier.

« Les open badges participent aussi à une transformation plus profonde des pratiques professionnelles. »

L'observation d'un groupe de travail avec l'équipe sur la mise en place des badges numériques a permis de relever les points de vue et les inquiétudes. Les référents se sont néanmoins accordés sur plusieurs constats : l'importance de la problématique de l'illettrisme et de la « fracture numérique », le côté « gadget » de la microcertification dû à une absence de reconnaissance, le fait que « les recruteurs potentiels ne sont pas encore sensibilisés à l'utilisation de ce nouvel outil » et enfin les badges ouverts demandent aux conseillers de « prendre du temps pour se former » au détriment du « temps consacré à l'accompagnement ».

20. Éric Verdier, 2008, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, n° 40, p. 195-225 [en ligne].

Cet article nous a permis de rendre compte du fait que les acteurs peuvent appréhender une charge de travail supplémentaire qui pourrait leur incombent lors de l'introduction d'un dispositif de reconnaissance par la microcertification. Mais au-delà de cet aspect, l'outil participe aussi à une transformation plus profonde des pratiques professionnelles. En effet, il invite les travailleurs sociaux à documenter, formaliser des aspects de l'accompagnement jusqu'ici implicites (postures, savoir-être, etc.) et à se positionner comme coproducteurs de preuves de compétences avec les personnes accompagnées. Ce déplacement peut être vécu comme une remise en cause du cœur de métier centré sur la relation d'aide et le temps d'écoute au profit d'activités de traçabilité et de mise en forme impliquant de nouvelles compétences et une redéfinition des frontières de la prise en charge. C'est par la négociation, au sein des collectifs de travail, que peuvent se construire les aménagements de l'apprentissage organisationnel, à travers la formation d'une « communauté de pratique ».

Enfin, le recours à cet outil numérique peut offrir un moyen d'évaluation mais aussi de retours d'informations susceptibles d'être utilisés dans du suivi d'une personne accompagnée par un dispositif de remobilisation vers l'emploi. Les *open badges* permettent ainsi aux accompagnants d'avoir un *feed-back* sur l'avancement de la personne dans son parcours. Les badges s'inscrivent donc en cohérence avec le parcours de « remobilisation » et peuvent constituer, de ce fait, des balises, des jalons, voire des indicateurs.

“

EXPÉRIENCE

Youthpass, la reconnaissance européenne de l'éducation non formelle et informelle

ALICE DARTOUT

Chargée de mission KAI, Agence Erasmus+ France Jeunesse et sport

L'article d'Alice Dartout analyse le Youthpass comme outil pionnier de validation des compétences issues de l'éducation non formelle, ancré dans le cadre du programme Erasmus+. Il explore sa méthodologie d'auto-évaluation réflexive et son rôle croissant dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et dans les pratiques des acteurs de jeunesse. L'auteure interroge néanmoins les limites actuelles de son impact sur l'emploi, tout en soulignant son potentiel renforcé par la nouvelle stratégie européenne des compétences.

”

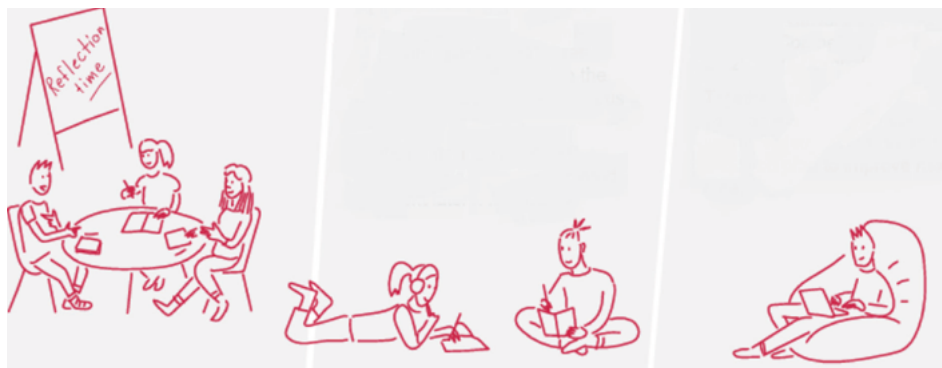
Depuis une trentaine d'années, la question de la reconnaissance des compétences acquises hors des cursus scolaires classiques s'est progressivement imposée à l'agenda européen. Plusieurs initiatives du Parlement et du Conseil ont posé les jalons de cette évolution autour de trois axes : définir ce que sont l'éducation et la formation tout au long de la vie, établir un cadre commun de référence fondé sur huit compétences clés pour la société de la connaissance, et reconnaître l'éducation non formelle et informelle¹ comme voies légitimes d'acquisition de compétences. Adopté en 2005 par les États membres, le Pacte européen de la jeunesse marque une rupture significative en plaçant explicitement au cœur de ses priorités le développement du volontariat et la reconnaissance de l'éducation non formelle et informelle dans le cadre du « travail de jeunesse » en ouvrant la voie à un nouveau programme communautaire « Jeunesse en action » (2007-2013). De ce pacte découle la création du Youthpass², conçu comme un outil d'évaluation et de validation des compétences acquises par les bénéficiaires (jeunes et acteurs de jeunesse) des activités du programme « Jeunesse en action ». Il s'agit d'un outil particulièrement novateur représentant une avancée significative dans la valorisation des compétences acquises en dehors des voies de formation traditionnelles.

1. En ligne.

2. En ligne.

Lancé officiellement en juillet 2007, le Youthpass repose sur trois piliers fondateurs. Le premier est la notion de compétence, comprise comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes adaptées au contexte. Le deuxième pilier est le référentiel des huit compétences clés indispensables à l'épanouissement personnel, à la citoyenneté active, à l'intégration sociale et à l'employabilité : communication en langue maternelle, en langues étrangères, compétences mathématiques et scientifiques, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles. Enfin, le dernier pilier est le suivi personnalisé des apprentissages, assuré par un référent d'apprentissage (animateur, tuteur, formateur) qui accompagne chaque participant vers une auto-évaluation de ses acquis d'apprentissage. Ce processus aboutit à la délivrance d'un « certificat » individuel comprenant deux parties avec une description de l'activité et une auto-évaluation par le participant des compétences développées. Le Youthpass dépasse le simple cadre d'un document inventoriant des compétences acquises. Il fonctionne avant tout comme un outil pédagogique à part entière, qui place l'apprenant au centre de son

Les trois étapes du Youthpass (planification, mise en œuvre et suivi)



Source : plaquette sur le site Youthpass.eu [\[en ligne\]](#).

Illustration : Siiri Taimla/Zedem Media pour Youthpass.

propre parcours d'apprentissage. Autrement dit, c'est lui qui évalue ce qu'il a appris, accompagné et soutenu par un ou des référents d'apprentissage.

Une auto-évaluation en deux temps

La démarche d'auto-évaluation repose sur un dialogue structuré à deux niveaux. D'un côté, entre le participant et son référent d'apprentissage, à travers des entretiens individuels ou des bilans réguliers : par exemple, un temps de retour hebdomadaire où le participant exprime ce qu'il a découvert ou réalisé, ce qui l'a mis en difficulté et ce qu'il souhaite améliorer. De l'autre, un échange entre pairs, lors de temps collectifs de réflexion partagée, comme des cercles de parole en fin de journée ou des ateliers de retour mutuel où les participants s'aident les uns les autres à mettre des mots sur leurs apprentissages. Cela est valable autant pour les jeunes que pour les professionnels de jeunesse. Ces moments de dialogue sont intégrés tout au long du projet, de manière que l'évaluation ne soit pas vécue comme un exercice ponctuel et formel, mais comme un fil conducteur continu, ancré dans l'expérience quotidienne.

La démarche d'auto-évaluation est une expérience à la fois personnelle et formatrice, qui encourage chacun à devenir acteur de son parcours d'apprentissage. Le Youthpass permet aux jeunes et aux professionnels de jeunesse d'évaluer leur progression et de donner du sens au chemin accompli. Par ailleurs, cette approche reflète une caractéristique fondamentale de l'éducation non formelle : on

apprend ensemble, les uns des autres. Les référents d'apprentissage y trouvent également un outil d'évaluation de leur propre travail éducatif vis-à-vis de leurs publics. En effet, parler « d'apprendre » et « d'apprendre à apprendre » revêt un aspect intéressant pour les professionnels de la jeunesse car s'ils sont des référents de l'apprentissage, ils sont aussi eux-mêmes des apprenants. Cela constitue d'ailleurs une force lorsque l'on travaille avec le Youthpass : mieux se connaître en tant qu'apprenant permet une meilleure posture pour faciliter l'apprentissage des autres (en tenant compte du fait que tout le monde apprend de différentes manières). Enfin, les différents niveaux de dialogue offerts dans le Youthpass, qui induisent une lecture de l'auto-évaluation par des tiers comme la possibilité d'ajouter des références venant documenter l'expérience vécue, contribuent à une plus forte légitimité de l'auto-évaluation par le grand public en apportant une forme de validation extérieure.

Le Youthpass permet aux jeunes, et notamment aux plus éloignés des parcours qualifiants, de faire reconnaître les compétences acquises hors du cadre scolaire comme un levier d'insertion socioprofessionnelle et d'inclusion sociale, ainsi que l'illustre le témoignage d'Ali :

Le Youthpass a constitué un atout précieux dans mon parcours professionnel après ma participation à un projet de volontariat du Corps européen de solidarité de six mois en Roumanie. Il m'a permis de mettre clairement en évidence les compétences que j'ai acquises, telles que la communication interculturelle, le travail en équipe et l'utilisation de méthodes d'éducation non formelle dans le cadre de ma mission auprès d'enfants. Cela a été une plus-value dans mon C.V. et a ajouté de la crédibilité à mon expérience pratique, en particulier dans les domaines de la formation et de l'animation jeunesse. Cela m'a également donné davantage confiance en moi pour postuler à des offres d'emploi et à de nouvelles missions de volontariat à l'international. Le Youthpass démontre clairement ce que j'ai appris et comment j'ai développé mes compétences au cours du projet.

Pour les acteurs de jeunesse, il constitue une reconnaissance officielle, avec le logo du programme et celui de la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne, de la qualité de leur travail éducatif, au niveau national comme européen, comme en attestent les propos de Samuel :

L'un des participants de mon territoire qui a pris part à un échange de jeunes l'année dernière a, pour la première fois, entamé un travail sur sa confiance en soi après une longue période marquée par

Un guide pour accompagner la démarche réflexive

Le centre de ressources Salto Training and Cooperation pilote, pour la Commission européenne et les agences nationales (Erasmus+ Jeunesse et Corps européen de solidarité), le déploiement du Youthpass. Dans cette perspective, différents outils ont été développés afin d'accompagner la démarche réflexive autour des acquis d'apprentissage.

Le guide *Valued by You, Valued by Others* ([en ligne](#)) propose des conseils pour favoriser la réflexion sur l'apprentissage et des outils pour consigner les acquis d'apprentissage à l'aide du Youthpass. Ce document se concentre particulièrement sur deux contextes dans lesquels les titulaires du Youthpass peuvent être amenés à valoriser leurs compétences : celui d'une recherche d'emploi et celui de l'éducation formelle. Pour pouvoir présenter efficacement ces acquis d'apprentissage, il est d'abord nécessaire de les identifier et de les documenter de façon pertinente ; une large partie du guide est dédiée à cette réflexion.

des difficultés scolaires et personnelles. L'utilisation de Youthpass comme outil, en particulier pendant et après le projet, nous a permis (à lui et à moi) de mettre en évidence ses aptitudes et ses compétences. Ces éléments lui ont donné une image positive de lui-même, utile pour son avenir. Ainsi, au cours des mois suivants, il a obtenu un premier diplôme et un emploi à temps partiel en tant qu'animateur jeunesse.

Par ailleurs, pour les décideurs et acteurs économiques, le Youthpass contribue à valoriser le travail de la jeunesse en tant que cadre d'apprentissage à part entière.

Le Youthpass a évolué au fil des programmes européens successifs. La fusion des programmes dédiés à l'éducation, à la formation tout au long de la vie et à la jeunesse sous une bannière unique (Erasmus+) a permis de simplifier l'architecture des programmes européens, de renforcer les synergies entre les différents secteurs et de donner une vision plus globale et cohérente de l'apprentissage tout au long de la vie. Initialement établi en 2006, le cadre des huit compétences clés a été mis à jour en 2018 pour s'adapter aux transformations de la société. Cette révision³ vise à encourager des approches éducatives et formatives fondées sur les compétences, qu'il s'agisse d'apprentissages formels, non formels ou informels, dans une logique de

3. [En ligne](#).

formation tout au long de la vie. Les huit compétences ainsi redéfinies couvrent des dimensions essentielles : l'épanouissement personnel, un mode de vie sain et durable, l'employabilité, la citoyenneté active et l'inclusion sociale.

En 2022, le lancement de la European Training Strategy (ETS) pour la période 2021-2027 a confirmé l'importance du Youthpass comme bonne pratique du secteur jeunesse, en appelant à renforcer son rôle dans les échanges entre pairs et pour appuyer la reconnaissance d'un travail de jeunesse de qualité à l'échelle européenne. La même année, l'Agence Erasmus+ France Jeunesse et Sport a souhaité développer le programme de formation Vami (valorisation des acquis de la mobilité internationale), destiné à outiller les personnes qui accompagnent les jeunes dans leur parcours d'insertion socioprofessionnel (associations, missions locales, centres sociaux, organismes de formation, universités, collectivités territoriales...). L'accompagnement tient une place centrale dans le processus de valorisation et de reconnaissance des compétences acquises dans un cadre non formel comme informel et particulièrement auprès des publics les plus fragiles.

La Vami, un outil au service des territoires

La formation Vami résulte d'un diagnostic réalisé en 2017 par le comité régional de la mobilité de Nouvelle-Aquitaine, instance stratégique et politique de pilotage régional des actions de mobilité sur un territoire, dont l'objectif est de développer la coordination des acteurs, leur mise en réseau et leur complémentarité. Ce comité pointait deux lacunes majeures : un manque d'implication et de compétences des structures dans l'accompagnement des jeunes à leur retour de mobilité européenne comme internationale et un besoin de renforcer la valorisation des compétences acquises durant ces expériences de mobilité. À cela s'ajoutait la multiplication des outils propres à chaque structure, qui freinait l'émergence d'une stratégie commune de reconnaissance à l'échelle du territoire (portfolio, open badges...).

Pour répondre à ces enjeux, dix acteurs de la mobilité en Nouvelle-Aquitaine, experts de la valorisation des acquis, ont collaboré à la conception du module Vami. La formation permet à chaque travailleur de la jeunesse de développer ses connaissances et sa posture professionnelle pour accompagner les jeunes dans la valorisation de leurs compétences et de leur bien-être au retour de mobilité internationale. Elle s'articule autour de cinq objectifs : prendre conscience de sa posture d'accompagnateur ; approfondir la notion

de compétence et de cycle d'apprentissage; maîtriser chaque étape du processus de valorisation des compétences; identifier les risques psychosociaux liés au retour de mobilité et mobiliser les ressources adaptées et, enfin, reconnaître les indicateurs d'une démarche qualité. L'accompagnement est au cœur de la valorisation et de la reconnaissance des compétences acquises. C'est pourquoi l'agence propose, à l'échelle nationale, des formations Vami, clés en main, destinées à outiller un réseau d'acteurs avec l'ambition d'inscrire leurs interventions dans une logique de parcours d'accompagnement cohérent et coordonné au niveau territorial.

Face à l'évolution des défis sociétaux, une Stratégie Youthpass⁴ a été élaborée en concertation avec les agences nationales et les réseaux partenaires. Elle vise à maintenir et à renforcer la valeur de l'outil, à améliorer la qualité et l'impact du travail de jeunesse, et à contribuer à la mise en œuvre des politiques européennes en matière d'apprentissage non formel et informel, dans un contexte où l'acquisition de compétences est désormais placée au cœur de la compétitivité de l'Union européenne.

4. En ligne.

Par ailleurs, pour lever certains obstacles persistants (difficultés scolaires, métiers en tension, déclin démographique), la Commission européenne a lancé en 2025 l'Union des compétences, une stratégie globale pour valoriser le potentiel des Européens autour de quatre priorités. La première consiste à renforcer les compétences de base en relevant le niveau scolaire en lecture, mathématique et numérique, avec des objectifs chiffrés à horizon 2030. Puis, il s'agit de développer la formation tout au long de la vie en permettant aux adultes et aux travailleurs de secteurs en mutation de se former et se reconvertir avec des outils comme les comptes individuels de formation. Troisième priorité : l'amélioration de la mobilité des compétences en facilitant la circulation des travailleurs dans l'UE grâce à une meilleure reconnaissance des diplômes et l'émergence d'un diplôme européen, notamment en ingénierie. Enfin, la dernière priorité consiste à attirer et à retenir les talents pour faire de l'Europe un pôle mondial attractif avec le programme Choose Europe, une réserve européenne de talents et une politique de visas renouvelée.

Ces axes sont majoritairement tournés vers des enjeux d'employabilité. Dans cette perspective, la reconnaissance des acquis d'apprentissage issus d'expériences d'éducation non formelles et informelles est cruciale pour permettre une reconnaissance pleine et entière du potentiel des Européens.

Conclusion

Le Youthpass a fait figure de précurseur dès son lancement. Bien que de nombreux autres outils, très pertinents, aient été créés depuis, avec son côté institutionnel il est perçu positivement par ses utilisateurs comme un outil valorisant l'apprentissage non formel et informel. Néanmoins, son impact réel sur l'emploi et l'éducation formelle reste limité. Par ailleurs, si la démarche réflexive offerte par le Youthpass demeure très judicieuse, en permettant de faire le point sur ses progressions à l'issue d'une expérience de mobilité, il serait intéressant d'ajouter une phase de diagnostic en amont du projet pour permettre une meilleure prise en compte du chemin parcouru par l'apprenant.

Bibliographie

- Albandea Inès et Jean-François Giret, 2016, *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*, note du Céreq, *Net.doc*, n° 149 [en ligne].
- Bauvet Sébastien, 2022, « Les dispositifs de reconnaissance des compétences transversales non techniques, entre affranchissements subjectifs et déplacements des rapports de domination », *Éthique en éducation et en formation*, n° 12, p. 92-110 [en ligne].
- Dubois Jean-Marie et Gérard Podevin, 2011, « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de "l'évaluateur embarqué" », *Céreq Bref*, n° 294-1, p. 1-4 [en ligne].
- Duru-Bellat Marie, 2015, « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, n° 130, p. 13-29 [en ligne].
- Carré Philippe et Michel Tétart (dir.), 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan.
- Godbout Jacques, 2000, *Le don, la dette et l'identité. Homo donator versus homo oeconomicus*, Paris, La Découverte.
- Héber-Suffrin Claire, 2021, *Puissance de la reconnaissance. Chemin d'humanisation réciproque*, Lyon, Chronique sociale.
- Honneth Axel, 2004, « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du M.A.U.S.S.*, n° 23, vol. 1, p. 133-136 [en ligne].
- Mauss Marcel, 2023 (1925), *Essais sur le don. Formes et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses universitaires de France.
- Otto Nate et Hickey Daniel, 2014, « Design principles for digital badge systems. A comparative method for uncovering lessons in ecosystem design », in Y. Cao *et al.* (dir.), *New horizons in Web based learning*, Cham, Springer, p. 179-184 [en ligne].
- Rancière Jacques, 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Ravet Serge, 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*, n° 20 [en ligne].
- Ricœur Paul, 2004, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.
- Rollin Bastien, 2022, « L'open-badge : un outil au service de l'évaluation et de la reconnaissance de compétences transversales dans l'enseignement supérieur ? », *Évaluer*, n° 3, vol. 7 [en ligne].
- Verdier Éric, 2008, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, n° 40, p. 195-225 [en ligne].
- Verquin Savarieau, Béatrice, 2022, « Les open badges : d'une dynamique de reconnaissance à la mise en pratique de connaissances », *Éducation Permanente*, n° 231, vol. 2, p. 97-111.

Répertoire des sigles

ACM	Accueil collectif de mineurs	ESCO	European skills, competences and occupations
AFDEC	Agence française pour le développement de l'emploi et des compétences	ESRP	Établissement et service de réadaptation professionnelle
AFEST	Action de formation en situation de travail	ETS	European Training Strategy
AFNOR	Association française de normalisation	GIP	Groupe d'intérêt public
AFP21	Atelier de formation personnalisée et d'insertion individualisée	GRETA	Groupe d'établissements publics locaux d'enseignement
AFSET	Action de formation en situation de travail	IJ	information jeunesse
APP	Atelier de pédagogie personnalisée	IRFA	Institut régional de formation pour adultes
BIJ	Bureau information jeunesse	MFR	Maison familiale rurale
BP JEPSTIC	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « techniques de l'information et de la communication »	OPCO	Opérateur de compétence
CEPJ	Conseiller d'éducation populaire et de jeunesse	ORCA	Open Recognition Community App
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles	PEROU	Pôle d'exploration des ressources urbaines
CIO	Centre d'information et d'orientation	PIA	Projet individualisé d'accompagnement
CIP	Conseiller en insertion professionnelle	PIC	Plan d'investissement dans les compétences
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers	REST	Reconnaissance expérientielle en situation de travail
CRIJ	Centre régional information jeunesse	RSA	Revenu de solidarité active
DU	Diplôme universitaire	SCOP	Société coopérative de production
ÉPIC	Établissement public industriel et commercial	SDJES	Service départemental à la jeunesse, à l'engagement et aux sports
EQF	European Qualifications Framework (cadre européen des certifications)	SIJ	Structure information jeunesse
		SNU	Service national universel
		VAE	Validation des acquis de l'expérience
		VAMI	Valorisation des acquis de la mobilité internationale

Ouvrages parus dans la collection

- 27** – La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience
Véronique Laforets (coord.), 2010
- 28** – Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?
Stéphanie Rizet, 2010
- 29** – Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux
Bruno Jarry (coord.), 2010
- 30** – Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados
Natacha Blanc (coord.), 2010
- 31** – Agir pour les enfants, agir pour les parents. L'expérience des Écoles des parents et des éducateurs
Bernard Bier, Cécile Ensellem, 2011
- 32** – Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest
Chafik Hbila, 2011
- 33** – L'accompagnement des jeunes ayant moins d'opportunités. L'exemple du programme Envie d'agir
Brice Lesaunier, Laurence Gavarini (dir.), avec la collaboration de Caroline Le Roy, 2011
- 34** – L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?
Valérie Becquet (dir.), 2011
- 35** – Jeunes et médias : au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes
Mikaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernet (ANACEJ) (coord.), 2012
- 36** – L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse
Cécile Delesalle et Gérard Marquié (dir.), 2012
- 37** – Faciliter la transition vers l'emploi des jeunes : stratégies locales d'accompagnement
Angélica Trindade-Chadeau (dir.), 2012
- 38** – Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales
Chantal Dahan (dir.), 2013
- 39** – La jeunesse dans la coopération euro-méditerranéenne : un levier pour la démocratie ?
Claire Versini (coord.), 2013
- 40** – Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre : agir contre les LGBT-phobies
Cécile Chartrain (dir.), 2013
- 41** – L'entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous
Isabelle Baptiste et Angélica Trindade-Chadeau (dir.), 2014
- 42** – Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté
Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié (dir.), 2014
- 43** – Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs
Yaëlle Amsellem-Mainguy, Éric Le Grand (dir.), 2014
- 44** – Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes
Francine Labadie, Clotilde Talleu, 2015
- 45** – Emplois d'avenir : regards croisés d'acteurs. Enquête auprès des jeunes, des professionnels des missions locales et de leurs partenaires
Institut Bertrand Schwartz, 2015

Ouvrages parus dans la collection

46 – De l'international au local : les enjeux du volontariat de solidarité
Céline Leroux (coord.), France Volontaires, 2015

47 – Pratiques écologiques et éducation populaire
Lionel Larqué et Emmanuel Porte (coord.), 2016

48 – Médiation numérique : mutations des pratiques, transformation des métiers
Emmanuel Porte (coord.), 2017

49 – Regards sur la mobilité internationale des jeunes d'outre-mer
Céline Leroux, Florence Ihaddadene (coord.), 2017

50 – Partager l'emploi associatif, les groupements d'employeurs non marchands
Katia Torres, Angélica Trindade-Chadeau (coord.), 2018

51-52 – Recherche-action et écriture réflexive : la pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale
Hugues Bazin (coord.), 2018

53 – L'association : un espace d'innovation démocratique ? Expériences et pratiques de gouvernance, de participation et d'accompagnement
Maité Juan, Mathilde Renault-Tinacci (coord.), 2019

54 – Politiques intégrées de jeunesse : une action publique renouvelée ?
Florence Abadie (coord.), 2019

55 – Construire la recherche avec la société civile : les enjeux de la démarche d'intermédiation, 2020

56 – L'engagement dans les quartiers populaires. Formes et modalités des initiatives des jeunes
Sophia Arouche, Laurent Lardeux, Jonathan Stebig, Clemens Zobel (coord.), 2020

57 – L'accompagnement à la participation, 2021

58 – L'alimentation à la croisée des champs de l'action publique et de la vie associative, 2022

59 – Des liens et des lieux : l'« aller-vers » en pratiques, 2022

60 – Les associations au défi des données numériques, 2023

61 – Les méthodes d'éducation populaire : outils d'animation ou leviers d'émancipation ?, 2023

62 – Environnement, genre, numérique : questions de pratiques en animation, 2024

63 – Les processus d'évaluation des associations : prendre la mesure du travail collectif, 2024

64 – Accompagner les jeunes vers l'insertion professionnelle, 2025

65 – Travailler à la paix : pratiques des professionnels de jeunesse, 2025

Tous les ouvrages de la collection sont consultables et téléchargeables en ligne sur injep.fr (<https://injep.fr/collection/les-cahiers-de-laction/>) et accessibles sur la plateforme Cairn depuis le numéro 27 (<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action.htm>)

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale rattaché à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (Djepva) du ministère chargé de la jeunesse, est un observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

Observatoire producteur de connaissances, l'Injep est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation.
Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

L'Injep, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques

Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'Injep produit, collecte, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'Injep conduit ainsi un vaste programme

d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

L'Injep, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'Injep accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

L'Injep, lieu unique à l'interface des différents acteurs

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'Injep est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

Téléphone : 0170 989 400
Site : injep.fr

Retrouvez les autres collections de l'Injep sur injep.fr

Les chiffres clés



Les chiffres clés proposent une sélection d'indicateurs de référence restitués sous forme d'infographies visant à faciliter la compréhension et

l'appropriation par le grand public. Cette collection comprend les chiffres clés de la jeunesse, de la vie associative et ceux du sport.

Injep Notes & rapports



Cette collection propose des notes, rapports et revues de littérature dans un format détaillé et complet. Elle est en particulier le support de publication des

rapports d'étude et de recherche portés par l'Injep.

Fiches repères



En deux pages, ces fiches apportent des données de cadrage et font l'état des lieux sur un sujet à travers la synthèse de travaux et/ou de données existants.

Revue Agora débats/jeunesses



Principale revue de recherche consacrée à la jeunesse en France, *Agora débats/jeunesses* approfondit la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes

de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations et l'analyse des politiques publiques qui leur sont consacrées. La revue est animée par un comité de rédaction pluridisciplinaire composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts.

Injep Analyses & synthèses



IAS propose à travers un format court, un style accessible et des encadrés didactiques, de diffuser de manière large les principaux résultats de travaux (études,

expérimentations, statistiques) réalisés par, pour ou avec l'Injep.

Reconnaître l'informel par les *open badges*

Dans un paysage européen où les frontières entre apprentissages formels, non formels et informels sont constamment redéfinies, la reconnaissance des compétences est un enjeu démocratique majeur. Depuis la popularisation des *open badges* par la Fondation Mozilla (2012) jusqu'au Manifeste de la reconnaissance ouverte (2025), un écosystème international tente de dépasser la logique de validation normative pour construire une « reconnaissance ouverte ».

Ce numéro des Cahiers de l'action interroge les dispositifs permettant de faire émerger cette reconnaissance au sein de collectifs. Les textes rassemblés dans ce dossier proposent un déplacement du regard en opposant la reconnaissance des compétences (privilegiant standardisation et décontextualisation des savoirs) à la reconnaissance des pratiques, pensées comme des activités situées et susceptibles d'être partagées.

La première partie qualifie les métiers et les dispositifs de reconnaissance en explorant comment les professionnels passent d'une posture d'évaluateur à celle de facilitateur. Les contributions examinent des initiatives comme la « Coopérative des savoirs », le réseau des ateliers de pédagogie personnalisée (APP) ou l'expérience « Badgeons le Loir-et-Cher » qui structurent des écosystèmes locaux ou déconstruisent des monopoles institutionnels.

La seconde partie traite des apprentissages et de la transformation des parcours individuels. Les auteurs analysent comment la reconnaissance, lorsqu'elle s'ancre dans la relation et la réflexivité, restaure estime de soi et lien social. Le « troc de gestes », le dispositif Jobready ou l'articulation entre *open badges* et VAE sont autant de cas qui montrent que la validation des acquis ne doit pas être un acte administratif unilatéral, mais un processus dynamique.

Ce numéro révèle également les tensions structurelles entre conformité institutionnelle et émancipation individuelle et invite à considérer la reconnaissance non comme un outil de gestion des carrières, mais comme un acte de résistance contre l'invisibilité.