**Volet 3 – Développer une ingénierie visant à certifier par open badges les compétences informelles et socio-émotionnelles acquises, en favoriser la lisibilité et la prise en compte dans les recrutements et les processus formels d’apprentissage.**

**O6- Ingénierie de certification des acquis informels et soft-skills.**

**O6.2 « Méthode de repérage et cahier des charges pour une solution digitale de repérage de compétences transversales socio-émotionnelles et des acquis informels »**

|  |  |
| --- | --- |
| Pilote | FNCIBC |
| Intervenants | LEA et FNCIBC |
| Date | Septembre 2020 |
| Propriété intellectuelle | Licence CC-by-nc-sa 4.0  *Permet toute exploitation de l’œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l’œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles.*  *Les obligations liées à la licence sont de :  • créditer les créateurs de la paternité des œuvres originales, d’en indiquer les sources et d’indiquer si des modifications ont été effectuées aux œuvres (obligation d’attribution) ; • ne pas tirer profit (gain direct ou plus-value commerciale) de l’œuvre ou des œuvres dérivées ; • diffuser les nouvelles créations selon des conditions identiques (selon la même licence) à celles de l’œuvre originale (donc autoriser à nouveau les modifications et interdire les utilisations commerciales).* |

Table des matières

[Introduction 3](#_Toc49182565)

[Compétences et sentiment de compétence 5](#_Toc49182566)

[Elaboration d’une définition intersubjective des compétences 8](#_Toc49182567)

[DIA#LOG 10](#_Toc49182568)

[Action 11](#_Toc49182569)

[ANALYSE 12](#_Toc49182570)

[DE LA SITUATION APPRENANTE 12](#_Toc49182571)

[DES COMPETENCES MOBILISEES 13](#_Toc49182572)

[ELABORATION 14](#_Toc49182573)

[Première possibilité 14](#_Toc49182574)

[Seconde possibilité 14](#_Toc49182575)

# Introduction

Lors de notre phase d’enquête auprès des entreprises et des acteurs de l’emploi et de la formation, nous avons constaté que l’usage du mot « sofstkills » introduisait une porosité entre des concepts qui étaient auparavant distincts, pour répondre à une attention récente portée sur les comportements, les aptitudes, les émotions… Nous pouvons regretter la confusion, largement partagée par les acteurs économiques, entre traits de personnalité, états émotionnels et compétences. Jean Pralong[[1]](#footnote-1), assistant à la restitution de nos travaux en juin 2019, faisait l’hypothèse intéressante que les notions identifiées comme des « softskills » étaient séduisantes pour les entreprises justement du fait de leur caractère flou, peu défini.

Après le passage de la notion de qualification à celle de compétence à partir des années 70, on assisterait ainsi à un mouvement qui viserait à s’extraire d’un cadre aujourd’hui défini par les sciences sociales et les sciences de gestion, et des référentiels de compétences transversales, comme celui de l’AEFA ou du RECTEC au niveau européen, qui proposent de fait une forme de régulation.

Dans un article[[2]](#footnote-2) sur l’usage de la notion de « comportement inapproprié », Martine Brasseur cite le philosophe Ludwig Wittgenstein : *« Est-ce même toujours un avantage de remplacer une image indistincte par une image nette ? L’image indistincte n’est-elle pas justement celle dont nous avons besoin ? »*. Elle démontre que **le concept flou a une fonction régulatrice** : en recourant à un concept flou, les acteurs peuvent, au sein du collectif dans lequel ils se trouvent, « résoudre la confusion » pour arriver à une clarification en situation de ce qu’il désigne.

Si l’on se réfère aux travaux de Jean-Daniel Reynaud[[3]](#footnote-3), le projet proposé par l’utilisation de ces concepts flous que sont les softskills serait **la mise en place d’une régulation conjointe, résultant de la confrontation entre une forme de régulation de contrôle proposée par les référentiels et la régulation autonome effectuée par les acteurs en situation**. Le collectif des acteurs en présence doit nécessairement s’organiser et s’auto-habiliter pour s’accorder sur une interprétation.

Il s’agit pour nous à présent d’accompagner les acteurs (professionnels RH, salariés, managers opérationnels…) dans ce projet, et donc à la fois de proposer une méthode d’identification des compétences transversales, mais aussi d’explorer les conditions permettant de résoudre la tension que nous avions observée entre les compétences individuelles dynamiques – qui évoluent, s’acquièrent, se développent par la confrontation perpétuelle à de nouvelles expériences – et les compétences stratégiques statiques attendues par les organisations et caractérisées sous la forme de référentiels ou de fiches de poste.

C’est dans le cadre d’alliances entre acteurs que la **construction collective d’un commun** sur les compétences s’effectue. Il nous faudra interroger la place des actifs – salariés ou en recherche d’emploi – dans cette construction collective ; ce aussi bien en termes d’attendus (compétences stratégiques) que d’analyse du travail en situation (compétences individuelles).

# Compétences et sentiment de compétence

Pour s’inscrire dans une dynamique de changement, les individus doivent développer leurs compétences (capabilité), mais aussi développer un sentiment de compétence.

Albert Bandura[[4]](#footnote-4) explique que **le sentiment de compétence, ou sentiment d’efficacité personnelle, influence fortement les choix individuels, les efforts réalisés, le degré de persévérance**. Selon lui, on peut davantage prévoir la conduite d’un individu à partir des croyances qu’il a sur ses compétences, qu’à partir de ce que sont réellement ses compétences.

Bandura identifie quatre sources du sentiment d’efficacité personnelle :

* L’expérience active de maîtrise des tâches à effectuer
* L’observation de l’expérience active réussie d’un pair
* La persuasion verbale, d’autant plus lorsqu’elle vient renforcer une expérience réussie, et qu’elle émane d’une personne ressource perçue comme légitime
* Un état émotionnel positif (intérêt, désir, aspiration) renforce le sentiment d’efficacité personnelle

Parce qu’il est nécessaire qu’il développe un sentiment de compétence, **l’usager dans une relation accompagnant-accompagné ne doit plus seulement être l’objet d’analyse mais l’agent d’analyse de sa situation.**

C’est en cela qu’il nous semble essentiel de nous intéresser à la pratique réflexive - démarche intentionnelle englobant l’activité réflexive en tant que processus cognitif. La pratique réflexive peut avoir plusieurs visées, et donc bénéfices :

* praxique, agir pour transformer le monde dans le cadre de sa mission professionnelle
* scolastique, apprendre par la réflexion (Boucenna et Charlier[[5]](#footnote-5))
* critique (Tardif[[6]](#footnote-6)), évoluer par la remise en cause de ses fondements identitaires (croyances, mode de socialisation, savoirs, désirs…) ;
* psychologique, accepter l’entrée et l’entretien du processus critique en admettant l’incertitude et les remises en cause que la complexité du vécu impose.

Catherine Beauchamp[[7]](#footnote-7) identifie six catégories de processus cognitifs intervenant dans la pratique réflexive :

* examen (observer, se concentrer),
* pensée et compréhension (observer, penser, interpréter, donner un sens),
* résolution de problème (trouver des solutions),
* analyse (analyser d’un œil critique),
* évaluation (évaluer remettre en question),
* édification, élaboration et transformation (construire, structurer et transformer).

Donald A. Schön[[8]](#footnote-8) utilise une métaphore pour définir la pratique réflexive et propose de dire qu’elle est une écoute de la réponse de la situation (« The situation talks back to you »), ou une conversation réflexive avec la situation (« a reflective conversation with the situation »). Dans ce cas, **la pratique réflexive serait une sorte de dialogue avec le vécu dont il s’agirait de structurer le fonctionnement au travers de principes et règles opérationnelles**.

La pratique réflexive renforce l’articulation entre théorie et pratique au service d’une compréhension et d’une acceptation de la complexité à laquelle le sujet se confronte. En ce sens, la réflexivité est une forme d’action, si on admet qu’agir, c’est aussi présenter discursivement ce que l’on fait (Martuccelli[[9]](#footnote-9)).

Nous cherchons à inscrire cette pratique réflexive dans la durée. Dewey[[10]](#footnote-10) explique que continuité et interaction peuvent être pensées comme *« les aspects longitudinaux et latéraux de l’expérience »*. Ainsi *« des situations différentes se succèdent mais, conformément au principe de continuité, quelque chose de la première est transférée [...] ce que la personne avait acquis de savoir, et d’habileté dans la situation précédente devient instrument de compréhension et d’action dans la nouvelle situation »*. Les expériences du présent guident les actions futures.

**S’inspirer de… la Validation des Acquis de l’Expérience[[11]](#footnote-11)**

Dans le cadre de l’accompagnement à la VAE, les praticiens mobilisent des procédés permettant la formalisation et l’analyse de situations significatives et singulières. Ils se détachent du référentiel – souvent central dans les actions de formation – pour accentuer la dimension expérientielle et créer les conditions d’une expression de soi à la première personne. Par ailleurs, souvent dans un second temps, les candidats devront également être en capacité de décontextualiser leurs acquis, pour exprimer des principes d’action, des concepts généraux, des règles de l’art… et leur transférabilité dans d'autres circonstances et milieux.

Il s’agit donc bien d’un accompagnement à la construction / déconstruction, qui amènent les conseillers à intégrer comme composantes du parcours VAE, les dimensions formatrices de l’activité réflexive, et ne pas la cantonner aux seuls enjeux de la certification.

**S’inspirer de… les Actions de Formation en Situation de Travail (AFEST)**

La loi du 5 septembre 2018 rend désormais possibles en France les Actions de Formation En Situation de Travail ou AFEST (art. L6313-2 du Code du Travail). L’AFEST est une action de formation composée d’une ou plusieurs mises en situation de travail préparées, organisées et aménagées à des fins didactiques ; et d’une ou plusieurs séquences réflexives.

La situation de travail n’est pas naturellement apprenante. L’apprentissage provient bien de la mise à distance du travail, l’analyse réflexive que l’apprenant peut réaliser. Voir [« La réflexivité en FEST : comment concrètement la mettre en œuvre ? »](https://www.blog-formation-entreprise.fr/reflexivite-fest-concretement-mettre-oeuvre/), Henri OCCRE.

**S’inspirer de… les Serious Games**

La Ludo-pédagogie est une méthode utilisée en formation professionnelle consistant à sortir les participants de leur contexte de travail pour leur faire prendre conscience par le jeu – et donc l’expérience – des ressources à mobiliser pour atteindre un objectif donné. Le jeu sert de support à la construction, la mobilisation et l’analyse de connaissances, d’aptitudes, d’attitudes, et donc de compétences.

Ce qui distingue les serious games des autres situations apprenantes est le recours aux mécaniques du jeu. La gamification est le transfert de mécaniques et signaux propres aux jeux dans d’autres domaines, qui ne sont pas destinés principalement au divertissement. Elle permet de soutenir la motivation, d’encourager les interactions et les coopérations, d’identifier les accomplissements (points, niveaux, badges…).

# Elaboration d’une définition intersubjective des compétences

Dans sa « Critique de la réflexivité », Yves Couturier[[12]](#footnote-12) tente de dépasser le sens commun de la notion de réflexivité qui est pour lui *« tout à la fois discursive, accessible à la conscience, et donc appréhendable par le récit des acteurs ; anté-discursive ou pratique, inscrite et observable dans leurs gestes ; et institutionnelle, observable par l’analyse du processus de structuration. C’est la conjonction complexe et dynamique de ces trois dimensions qui donne sa pleine fécondité à cette notion. »*

Se référant à Pierre Bourdieu, il distingue deux formes de réflexivité :

* fonction humaine par laquelle **le singulier s’articule au structurel**, réflexe non mécanique, car situé et acté ;
* produit de la pensée humaine, mise à distance de la première forme de réflexivité, « non pas pour la neutraliser, mais bien pour **s’émanciper de son principe d’action qu’est l’immédiateté** ».

**Il nous faut à la fois rendre visible, en développant la capacité discursive des individus, leur rapport pratique au monde, le processus d’ajustement qu’ils opèrent en situation ; et, en apportant des éléments de méthode, proposer une analyse critique qui leur permette une remise en cause de leurs présupposés et apprentissages.**

**Pour ce faire, nous devons favoriser la prise en compte des compétences individuelles en situation, en outillant l’analyse de l’activité, du travail réel, mais aussi le rapport entre travail réel et travail prescrit, pour les acteurs individuels, et au sein des collectifs - collectifs de travail (pairs), réseaux d’acteurs (organisation, secteur d’activité, territoire…).**

**Il s’agit ici de favoriser l’élaboration d’une intersubjectivité, ni objectivité totale ni subjectivité mais une intercompréhension sur les critères d’évaluation du travail, sur les façons de le réaliser, et donc des compétences à mettre en œuvre.**

Ciccone (2001) affirme : *« savoir contenir une expérience singulière c’est la comprendre »*. Autrement dit, « contenir » c’est permettre de comprendre dans le sens où l’expérience première se détache de ce qui encombre le sujet professionnel pour aller vers un nouvel engagement dynamique et organisateur. Ce processus peut être partagé par les acteurs d’un collectif, qui à la fois par l’expérience puis par la mise en mots, développent progressivement une compétence collective. Ils appréhendent la complexité des ressources et des difficultés inhérentes à leur collectif, partagent un objectif commun, font collectivement en sorte que la professionnalisation des individus revienne *« à naviguer dans un réseau d’opportunités et non pas seulement à monter à la corde à nœuds d’un programme ou d’un cursus préétabli de formation »* (Le Boterf, cité par Yann Vacher[[13]](#footnote-13)).

Cette élaboration collective du sens est liée au collectif auquel j’appartiens ; la pertinence du dispositif d’identification de mes compétences, au regard des compétences nécessaires à la réalisation de l’activité est jugée à l’aune de la place que j’occupe, de la stratégie que j’adopte dans mon environnement, mais aussi aux valeurs/priorités héritées de mon passé. On voit bien ici le potentiel de tension entre acteurs, entre collectifs.

Dans le rapport intitulé « 10 questions sur la reconnaissance au travail » (2017), l’ANACT note :

« Parmi les nouvelles voies à explorer, il y a celle qui invite à recentrer la question de la reconnaissance sur le travail au quotidien et les conditions de sa réalisation. Cet ancrage dans le travail permet d’appréhender la **reconnaissance comme le résultat d’un échange tant matériel que symbolique où se trouve attestée et approuvée la capacité à agir de chacun et, par-là, confortée son identité professionnelle**. »

Les auteurs du rapport pointe également les limites de la reconnaissance des savoir-être. Pour eux, mettre l’accent sur les stratégies comportementales peut faire oublier d’agir sur l’organisation du travail *« alors que la mobilisation de ces comportements renvoie autant, sinon plus, aux caractéristiques des entreprises (climat social, culture…) et des situations (charge de travail, autonomie, poids des procédures…) qu’aux personnes »*.

**La démarche que nous proposons ci-dessous pour le repérage des compétences transversales inscrit donc l’individu dans son environnement, au sein des collectifs auxquels il appartient, qu’ils soient professionnels ou personnels. Elle vient sans doute bousculer les méthodes « classiques » d’accompagnement et d’orientation, centrées essentiellement sur l’individu. Elle invite les professionnels à mettre en place des collaborations sur les territoires, dans les entreprises, au sein des branches professionnelles... L’identification des compétences passe en effet par la compréhension, pour l’individu, du rapport entre le singulier – ce qu’on met de soi – et le structurel – ce qui relève de l’organisation, de l’institution, mais aussi des présupposés et des apprentissages**.

# DIA#LOG

Nous proposons de distinguer trois étapes déterminantes – la réflexivité étant présente à chacune de ces étapes :

* le temps de l’action (articulation du travail prescrit et du travail réel)
* le temps de l’analyse (articulation entre mise en intrigue -dimension personnelle- et mise en commun -dimension collective)
* le temps de l’élaboration (l’expérience singularisée est mise en perspective).

La solution pédagogique fournit aux individus les conditions d’une **prise de recul vis-à-vis d’une expérience (DIA) pour développer une pratique d’identification de compétences dans un récit personnel (LOG)**. (1) Les personnes sont invitées - via une application smartphone- à collecter des traces de leur expérience sous forme de photographies, enregistrements audio ou vidéo, notes… Cette « capture » du moment présent, (2) fait l’objet d’une analyse, individuelle ou collective ; avec une double clé d’entrée : l’expérience et/ou la compétence. Ces éléments peuvent ensuite faire l’objet d’une (3) élaboration individuelle (story par exemple) ou collective, puis d’une communication stratégique, en vue d’une reconnaissance (badge numérique par exemple).

Notre objectif est de développer une réflexion chez l’usager qui devienne comme Perrenoud[[14]](#footnote-14) l’envisageait « une habitude, une dépense d’énergie intégrée à la vie quotidienne », un réflexe réflexif ; comme le disait Pierre Bourdieu, permettre le dialogue entre habitudes d’agir et de penser.

## Action

Deux possibilités :

1/ On utilise les **expériences vécues** par les participants, sans médiation. Ces expériences peuvent être plus ou moins anciennes, plus ou moins adaptées à l’objectif visé par le participant.

2/ Le temps de l’action est préparé par la **mise en place de situations dites apprenantes**. Ce peut être une situation de travail, mais aussi une situation issue d’un contexte bénévole, sportif, culturel, domestique… Il peut également s’agir de situations fictives. La mise en place de simulations permet d’accéder de façon contrôlée à des activités dangereuses, rares, impactantes – par exemple, le massage cardiaque, la coupe de cheveux, etc. Cela permet également d’introduire des aléas – par exemple dans la simulation de conduite, un enfant qui traverse la route – et de proposer la résolution d’un problème. Ces temps d’action peuvent être individuels ou collectifs – et ainsi donner lieu à une activité collaborative ou de mise en concurrence.

Ces situations doivent répondre à certains **critères** :

* tenir compte des intérêts et stratégies des participants, notamment en lien avec les étapes qu’ils envisagent ensuite
* tenir compte des compétences des participants
* être organisées de façon à faciliter l’analyse, notamment par un découpage en séquences, éventuellement avec des niveaux de complexité
* prévoir la mise à disposition des ressources externes nécessaires à l’activité

L’outillage de ces temps d’action est déjà une première étape vers l’analyse, car la personne, ou le groupe, va être invité à distinguer des éléments signifiants.

* **Grilles d’observation**, dans laquelle le participant peut identifier ses stratégies d’action, comportements, émotions, aptitudes…
* **Journal de bord**, dans lequel le participant peut capturer texte, photo, enregistrement audio ou vidéo

## ANALYSE

Le temps de l’analyse peut être individuel -accompagné ou non- ou collectif. L’analyse réalisée en groupe peut permettre l’identification des spécificités individuelles, l’expression de ce qui semble évident, ce qui « tombe sous le sens », le repérage des représentations, des pensées automatiques. Mais il faudra être vigilant à distinguer ce temps d’analyse collective du temps d’élaboration d’un récit collectif.

L’outillage devra permettre l’analyse – en fonction de l’objectif visé :

### DE LA SITUATION APPRENANTE

* contexte de l’expérience
  + Environnement technique, juridique, économique, institutionnel
  + Objectifs et stratégies des acteurs en présence, de leurs attendus (en termes de moyens et résultats), de leurs interactions (collaboration, conflit, concurrence…)
* champ d’intervention individuel
  + Degré de précision de la commande, des consignes (travail prescrit)
  + Degré de dépendance, responsabilité, autonomie
  + Impact de l’erreur
* process d’intervention
  + Etapes d’intervention, et interdépendance entre ces étapes
  + Nombre et complexité des informations à gérer, éventuellement en simultané
  + Nombre et complexité des aléas
  + Ressources internes et externes à mobiliser
  + Temporalité (anticipation, urgence, rapidité d’exécution, gestion des priorités)
* sens, valeur
  + Motivation, intérêt, engagement
  + Objectif visé, performance
  + Utilité collective, sociale, interdépendance, solidarité
* process d’apprentissage, de progrès
  + Possibilités d’adaptation, d’évolution, de changement
  + Possibilités de démarches itératives, essai/erreur, expérimentales
  + Transférabilité des activités dans un contexte différent

### DES COMPETENCES MOBILISEES

On peut partir d’un référentiel de compétences transversales, par exemple :

* Compétences du 21ème siècle
* Compétences du référentiel AEFA
* Compétences à s’orienter
* Compétences entrepreneuriales

En quoi ai-je mobilisé cette compétence lors de cette expérience / lors de mes expériences successives ?

L’utilisation d’un référentiel n’a pas ici pour objectif de proposer une mesure d’écart, et donc une forme d’évaluation, mais davantage de proposer aux personnes des concepts décontextualisés – par exemple : s’organiser, travailler en équipe… - à partir desquels elles vont pouvoir explorer leurs expériences, leurs pratiques.

Une véritable boite à outils doit être produite pour ces temps d’analyse, pour :

* **Expliquer** les concepts, les modes opératoires
* **Guider** la réflexion avec des questionnements, des activités exploratoires, des modèles à instruire…
* **Enrichir** l’analyse par des ateliers d’analyse collective, des regards croisés, des feedbacks…

## ELABORATION

Lors de cette dernière phase, la personne ou le collectif va **élaborer un récit visant la reconnaissance**.

### Première possibilité

**Un récit individuel est élaboré au regard d’un attendu collectif pré-construit**, qui se présente le plus souvent sous la forme d’un référentiel, d’une fiche de poste – d’une liste de compétences attendues, caractérisées de façon plus ou moins précise. Il s’agit bien ici d’un dialogue entre analyse des compétences individuelles et représentation des compétences stratégiques attendues.

Il s’agit ici de proposer les modalités d’un « story telling », mode narratif dont l’objectif n’est pas d’être exhaustif, mais bien de convaincre. L’analyse de l’expérience est ici complétée par une prise de décision stratégique (mon objectif final, mes étapes intermédiaires), un processus de choix (les éléments à mettre en avant en termes de compétences, expériences, voire anecdotes…), la mise en place d’une argumentation adaptée à mon vecteur de communication.

### Seconde possibilité

Un **récit collectif** est élaboré par un processus de confrontation, de capitalisation, de négociation sur les compétences identifiées, les critères permettant de valider que la compétence est présente, les éléments de preuve qui peuvent en attester. Le collectif fait alors émerger son propre référentiel, basé non pas sur des attendus théoriques mais sur l’analyse des compétences individuelles en présence.

L’élaboration de ce récit peut être outillé par la mise en place d’outils tels que les forums, échanges de pratiques, wiki…

Il s’agit, selon nous, d’une modalité préalable à la **reconnaissance non formelle** (centrée sur la communauté), par opposition à la reconnaissance formelle (centrée sur l’institution) ; et une reconnaissance **dynamique**, tournée vers l’avenir, par opposition à une reconnaissance statique, tournée vers le passé. Le quadrant de la dimension non formelle / dynamique est appelé par Serge Ravet, dans son article « Réflexions sur la genèse des Open Badges »[[15]](#footnote-15), le **Pouvoir d’agir** : la personne est l’agent à l’origine de sa reconnaissance et de celle des autres. Elle a le pouvoir de créer ses propres badges (individuels et collectifs) et de rechercher des endossements de tiers au sein de sa communauté et au-delà.

1. Jean Pralong est psychologue et professeur de gestion des ressources humaines à l'EM Normandie. Il est auteur de travaux critiques sur plusieurs notions régulièrement utilisées en gestion des ressources humaines (vocation, génération, projet, personnalité). [↑](#footnote-ref-1)
2. Martine Brasseur, « Les fonctions d’un concept flou dans la régulation sociale, Etude du comportement inapproprié au travail », Actes de la XXVIIe Conférence Internationale de Management Stratégique, juin 2018. [↑](#footnote-ref-2)
3. Jean-Daniel Reynaud, « Les règles du jeu : l’action collective et la régulation sociale », Armand Colin, 1997. [↑](#footnote-ref-3)
4. Albert Bandura est docteur en psychologie et enseigne à l’université de Stanford (Californie). Il est l’auteur de L’Apprentissage social (Mardaga, 1985). [↑](#footnote-ref-4)
5. Charlier, Eveline ; Boucenna, Sephora. / Gestes professionnels des formateurs et expérience des formés : quelle articulation?. Expériences des adultes et professionnalités des formateurs. editor / Evelyne Charlier ; Jean-François Roussel ; Sephora Boucenna. Bruxelles : De Boeck, 2013. pp. 33-47 [↑](#footnote-ref-5)
6. Tardif, J. en collaboration avec G. Petropoulos (2012). Professionnaliser les enseignants : la

   cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement. Dans J.

   Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.) : La formation des

   enseignants en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck Université. [↑](#footnote-ref-6)
7. Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges, et A. Malo (dir.), Le virage réflexif en éducation, Où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bruxelles : De Boeck Supérieur, 21-45. [↑](#footnote-ref-7)
8. Schön D.A., Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques, 1994 [↑](#footnote-ref-8)
9. MARTUCELLI D. 2002. Grammaires de l’individu. Paris : Gallimard. [↑](#footnote-ref-9)
10. DEWEY J. 1938. Expérience et éducation. Paris, Armand Colin, 1968. [↑](#footnote-ref-10)
11. La Validation des Acquis de l’Expérience est, depuis 2002 en France, l’une des voies d’accès possible à la certification. Elle propose la formalisation des acquis de l’expérience dans une perspective de présentation et de validation. [↑](#footnote-ref-11)
12. COUTURIER, Yves « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) ». Phronesis 2, no 1 (2013) : 8–14. <https://doi.org/10.7202/1015635ar> [↑](#footnote-ref-12)
13. VACHER Y (2015)., Construire une pratique réflexive – Comprendre et agir, Bruxelles : De Boeck Supérieur [↑](#footnote-ref-13)
14. PERRENOUD, Ph. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF. [↑](#footnote-ref-14)
15. Serge RAVET, « Réflexions sur la genèse des Open Badges », Distances et médiations des savoirs, mis en ligne le 20 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2043> [↑](#footnote-ref-15)