



**Jens
Bjørnåvold**

Commission
européenne
Direction générale
de l'éducation
et de la culture



Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel

Ces dernières années, la plupart des États membres de l'Union européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage effectué hors et en complément de l'enseignement et de la formation formels. Cet accent particulier s'est traduit par un nombre croissant d'initiatives, tant au niveau des politiques que des pratiques, qui ont permis de passer progressivement de la simple expérimentation à un début de mise en œuvre.

Introduction

Le présent article ⁽¹⁾ aborde la question des moyens à mettre en œuvre pour améliorer la visibilité de l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels. Si l'apprentissage effectué dans les systèmes d'enseignement et de formation formels est une caractéristique distinctive des sociétés modernes, l'apprentissage non formel est beaucoup plus difficile à détecter et à apprécier ⁽²⁾. Ce manque de visibilité est de plus en plus perçu comme un problème qui nuit au développement des compétences à tous les niveaux, de celui de l'individu à celui de la société dans son ensemble.

Ces dernières années, la plupart des États membres de l'Union européenne ont mis l'accent sur le rôle crucial de l'apprentissage effectué hors et en complément de l'enseignement et de la formation formels. Cet accent particulier s'est traduit par un nombre croissant d'initiatives, tant au niveau des politiques que des pratiques, qui ont permis de passer progressivement de la simple expérimentation à un début de mise en œuvre (Bjørnåvold, 1998).

L'identification, l'évaluation et la reconnaissance des acquis non formels doivent reposer sur des méthodologies simples et peu onéreuses et sur une notion claire du partage des responsabilités institutionnelles et politiques. Mais, avant tout, ces méthodologies doivent pouvoir offrir ce qu'elles promettent d'offrir, la qualité de la "mesure" étant à cet égard déterminante. Cet article vise à clarifier, grâce à

un premier examen théorique du sujet, les conditions requises pour parvenir à des solutions pratiques efficaces dans ce domaine.

La nature de l'apprentissage

Lorsqu'on aborde les questions liées à l'identification et à l'évaluation des acquis non formels, il est impératif de tenir compte de la nature contextuelle de l'apprentissage. Lorsque celui-ci s'effectue dans des contextes sociaux et matériels, les savoirs et les compétences sont dans une large mesure le résultat de la participation à des "communautés de pratiques" (Lave et Wenger, 1991). L'apprentissage ne peut être réduit à la réception passive de "morceaux" de savoir. Cette perspective met l'accent non seulement sur la nature relationnelle (rôle de l'individu au sein d'un groupe social), mais aussi sur la nature négociée, engagée et responsabilisante de l'apprentissage (caractère communicatif du processus). L'apprenant acquiert la compétence nécessaire pour agir en s'impliquant dans un processus cognitif permanent. Dès lors, l'apprentissage n'est pas seulement une reproduction, mais également une reformulation et un renouvellement des savoirs et des compétences (Engeström, 1987, 1991 et 1994).

Les résultats des processus cognitifs, ce que nous appelons "compétences", sont en partie de nature tacite (Polanyi, 1967); en d'autres termes, il est difficile de verbaliser et de délimiter chacune des étapes ou des règles intrinsèques à une com-

⁽¹⁾ Cet article est un extrait du sommaire de l'ouvrage de Jens Bjørnåvold *Assurer la transparence des compétences*, publication de référence du Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000.

⁽²⁾ Le terme "apprentissage non formel" englobe l'acquisition informelle de savoirs, qui peut être décrite comme un apprentissage non planifié dans des situations de travail et ailleurs, mais aussi les démarches d'apprentissage planifiées et explicites introduites dans les organisations et ailleurs, qui ne sont pas reconnues au sein du système d'enseignement et de formation formels.



pétence donnée. Dans certains cas, les individus ne sont même pas conscients qu'ils possèdent telle ou telle compétence; cet aspect doit impérativement entrer en ligne de compte dans l'évaluation des acquis non formels et doit se refléter dans les méthodologies. La plus grande part des savoir-faire que nous détenons ont été acquis par la pratique et l'expérience laborieuse. Un menuisier expérimenté sait utiliser un outil d'une manière qui échappe à la verbalisation. En règle générale, nous considérons tellement ces savoir-faire comme allant de soi que nous ne mesurons pas à quel point ils sont omniprésents dans nos activités.

Évaluation dans l'enseignement et la formation formels: principales leçons

L'important est de déterminer s'il est possible de développer des méthodologies permettant d'appréhender les compétences en question (contextuellement spécifiques et en partie tacites). Alors qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour développer des méthodologies spécifiques d'évaluation des acquis non formels, le testage et l'évaluation au sein de l'enseignement et de la formation formels ont déjà une longue tradition de pratique, de recherche et de théorie (Black, 1998). L'extension actuelle de l'évaluation à la sphère du travail et des loisirs est inévitablement liée à cette tradition. Nous pouvons supposer que les nouvelles approches s'inspirent dans une très large mesure des méthodologies développées dans les domaines d'apprentissage plus structurés du système scolaire formel. Du moins pouvons-nous supposer que certains des défis et des problèmes sont similaires dans les deux domaines d'apprentissage.

Dans l'enseignement et la formation formels, l'évaluation remplit deux fonctions principales. La fonction formative vise à soutenir le processus cognitif. Aucun système ne peut fonctionner correctement sans une information fréquente sur le déroulement même du processus. Cet aspect est important tant dans les salles de cours que dans les entreprises; plus le

contexte est variable et imprévisible, plus le retour d'informations est nécessaire. Dans l'idéal, l'évaluation devrait offrir un retour d'informations à court terme, afin que les déficiences de l'apprentissage soient immédiatement identifiées et corrigées. La fonction sommative vise à attester l'accomplissement d'une séquence d'apprentissage. Bien que cette attestation puisse revêtir diverses formes (certificats, diplômes, bilans, etc.), le but est uniformément de faciliter le passage d'un niveau ou d'un contexte à un autre (d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre ou de l'école au travail). Ce rôle peut également être formulé en termes de sélection et de moyen de contrôler l'accès aux niveaux, aux fonctions et aux professions.

La confiance accordée à une démarche spécifique d'évaluation est généralement liée aux critères de fiabilité et de validité. La fiabilité de l'évaluation dépend de la possibilité de reproduire les mêmes résultats lors d'un nouveau test évalué par des personnes différentes. À maints égards, la validité peut être considérée comme un concept et une préoccupation plus complexes que la fiabilité. Un point de départ pourrait être de déterminer si l'évaluation mesure effectivement ce qu'elle était censée mesurer lorsqu'elle a été préparée. L'authenticité est un aspect fondamental; un haut degré de fiabilité n'a que peu de valeur si le résultat de l'évaluation présente une image déformée du domaine et du candidat en question.

Cependant, les concepts de fiabilité et de validité sont dépourvus de sens, s'ils ne sont pas liés à des points de référence, à des critères d'appréciation et/ou à des normes de performance, etc. Il est possible d'identifier deux principes essentiels utilisés pour établir ces points de référence et/ou ces critères. Dans l'enseignement et la formation formels, la référence à la norme (par rapport au contexte du groupe considéré) est communément utilisée. La seconde manière d'établir un point de référence est d'associer une performance donnée à un critère donné. Pour élaborer des tests critériels, il faut tout d'abord identifier un domaine de savoirs et de compétences, puis établir des critères généraux sur la base de la performance observée dans ce domaine spécifique (Popham, 1973).

“L'important est de déterminer s'il est possible de développer des méthodologies permettant d'appréhender les compétences en question [...]”

“La confiance accordée à une démarche spécifique d'évaluation est généralement liée aux critères de fiabilité et de validité. [...] Cependant, les concepts de fiabilité et de validité sont dépourvus de sens, s'ils ne sont pas liés à des points de référence, à des critères d'appréciation et/ou à des normes de performance, etc.”



“La question de savoir si l'évaluation des acquis non formels implique l'introduction de nouveaux outils et instruments ou si nous parlons d'anciennes approches pour relever de nouveaux défis demeure ouverte. Il y a lieu de penser que, dans une certaine mesure, nous assistons tout au moins à un transfert de méthodologies traditionnelles de testage et d'évaluation dans ce nouveau domaine.”

“[...] l'évaluation des acquis non formels ne peut être appréciée uniquement en fonction de critères techniques et instrumentaux [...], mais doit également inclure des critères normatifs [...]. En outre, l'acceptation de l'évaluation des acquis non formels est une question non seulement de statut légal, mais aussi de légitimité.”

L'expérience en matière de tests acquise dans le système formel peut nous aider à formuler un certain nombre de questions et de thèmes applicables au domaine de l'apprentissage non formel.

a) Quelles fonctions, formatives ou sommatives, doivent remplir les nouvelles méthodologies (et les nouveaux systèmes institutionnels) d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels?

b) La diversité des processus cognitifs et des contextes d'apprentissage pose la question de savoir s'il est possible de parvenir au même type de fiabilité dans ce domaine et dans l'enseignement et la formation formels.

c) La nature contextuelle et (en partie) tacite de l'apprentissage rend plus complexe la quête de la validité et il convient de déterminer si les méthodologies sont correctement conçues et construites pour gérer cette difficulté.

d) La question des points de référence (“normes”) est un problème clé à prendre en compte. Il convient de déterminer si les limites des domaines (y compris l'“étendue” et le contenu des compétences) sont correctement définies.

La question de savoir si l'évaluation des acquis non formels implique l'introduction de nouveaux outils et instruments ou si nous parlons d'anciennes approches pour relever de nouveaux défis demeure ouverte. Il y a lieu de penser que, dans une certaine mesure, nous assistons tout au moins à un transfert de méthodologies traditionnelles de testage et d'évaluation dans ce nouveau domaine.

Exigences institutionnelles et politiques

Le rôle que sont appelés à jouer les systèmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels ne peut être limité à la question de la qualité des méthodologies. Bien que des méthodologies fiables et valides soient importantes, elles ne suffisent pas à garantir que l'évaluation recevra la confiance et l'acceptation des individus, des entreprises

et/ou des établissements d'enseignement. Cela est particulièrement vrai lorsqu'on attribue à l'évaluation un rôle sommatif, offrant une preuve de compétence aux individus en position de concurrence sur le marché du travail ou pour l'accès aux établissements d'enseignement. Un certain nombre de conditions préalables, d'ordre politique et institutionnel, doivent être remplies, pour qu'une valeur réelle puisse être attribuée à une évaluation donnée. Cela peut être réalisé en partie au moyen de décisions politiques qui garantissent la base légale des initiatives, mais ces décisions politiques devraient être complétées par un processus dans lequel les questions de “participation active” des acteurs concernés, de “contrôle” et d'“utilité” doivent être clarifiées. Au fur et à mesure que nous passons de la simple expérimentation à la mise en œuvre de systèmes permanents, il devient clair que les questions de participation et d'information prennent une importance croissante (Eriksen, 1995). En d'autres termes, tous les acteurs concernés, gouvernements aussi bien que partenaires sociaux, participent-ils réellement au processus?

Dès lors, l'évaluation des acquis non formels ne peut être appréciée uniquement en fonction de critères techniques et instrumentaux (fiabilité et validité), mais doit également inclure des critères normatifs (légalité et légitimité). En outre, l'acceptation de l'évaluation des acquis non formels est une question non seulement de statut légal, mais aussi de légitimité.

La situation européenne est présentée à partir d'exemples empruntés à cinq groupes de pays et des activités menées au niveau de l'UE. Bien que les pays constituant chacun de ces groupes présentent certaines différences dans leurs approches et dans leurs choix méthodologiques et institutionnels, la proximité géographique et les similitudes institutionnelles semblent favoriser un apprentissage mutuel et, dans une certaine mesure, la recherche de solutions communes.

Allemagne et Autriche: l'approche duale

Les approches allemande et autrichienne en matière d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non for-



mels présentent de nombreuses similitudes (Cedefop, Collingro et al., 1997; Cedefop, Mayer et al., 1999). Il est intéressant de noter que les deux pays dans lesquels l'apprentissage par le travail a été le plus systématiquement intégré à l'enseignement et à la formation (dans le cadre du système dual) ont jusqu'ici manifesté une forte réticence à suivre cette nouvelle tendance. D'un côté, cela reflète le succès du système dual, qui est généralement perçu comme efficace en termes tant de pédagogie (combinaison d'apprentissage formel et expérientiel) que de capacité (forte proportion d'accueil des divers groupes d'âge). D'un autre côté, compte tenu de la nette priorité accordée à la formation initiale, le système dans sa forme actuelle ne semble que partiellement capable d'étendre ses fonctions à la formation professionnelle continue et de répondre aux besoins de formation plus diversifiés des adultes. Néanmoins, nous observons une activité intense d'expérimentation basée sur les projets et un intérêt accru pour ces questions. Le débat sur la reconnaissance des acquis non formels en Allemagne et en Autriche est étroitement lié à celui de la modularisation de l'enseignement et de la formation.

Grèce, Italie, Espagne et Portugal: l'approche méditerranéenne

En Grèce, en Italie, en Espagne et au Portugal, l'attitude vis-à-vis de l'introduction de méthodologies et de systèmes d'apprentissage non formel est généralement positive (Cedefop, Turner, 2000; Cedefop, Di Fransesco, 1999; Cedefop, Castillo et al., 2000). Dans les sphères tant publiques que privées, l'utilité de telles pratiques est clairement exprimée. L'immense réservoir d'acquis non formels qui constitue la base d'importants segments de l'économie dans ces pays doit être rendu visible. Il s'agit non seulement de faciliter l'utilisation des compétences existantes, mais également d'améliorer la qualité de ces compétences. Les méthodologies d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérées comme des outils permettant d'améliorer cette qualité, non seulement pour les travailleurs et les entreprises, mais aussi pour des pans entiers de l'économie. La situation dans ces pays met également en évidence la longueur du chemin qu'il reste à parcourir pour pas-

ser de l'intention à la mise en œuvre. Les actions législatives et politiques ont été menées au moyen de réformes éducatives d'étendue variable, mais l'introduction effective de pratiques d'évaluation et de reconnaissance n'a guère progressé. Les années à venir nous diront si les intentions positives exprimées presque unanimement dans ces quatre pays seront traduites en pratiques ayant des effets et une utilité réels pour les individus et les entreprises.

Finlande, Norvège, Suède et Danemark: l'approche nordique

Il n'est pas possible de parler d'un "modèle nordique", du moins pas au sens strict (Cedefop, Haltia et al., 2000; Cedefop, Pape, 1999; Cedefop, Nielsen, 1999). La Finlande, la Norvège, le Danemark et la Suède ont opté pour des approches différentes et progressent à des rythmes sensiblement différents. En dépit de ces différences, ces quatre pays ont entrepris des actions pratiques, grâce à des initiatives législatives et institutionnelles, en vue de renforcer les liens entre l'enseignement et la formation formels et l'apprentissage effectué hors des établissements scolaires. Même si certains des éléments inhérents à cette stratégie sont plus anciens, les initiatives les plus importantes ont été prises ces dernières années, essentiellement depuis 1994/1995. L'apprentissage mutuel entre ces pays est important, et il s'est encore renforcé au cours des deux ou trois dernières années, comme l'atteste notamment l'influence des approches finlandaise et norvégienne sur les documents suédois récents. Il est manifeste que la Finlande et la Norvège s'ouvrent à l'intégration institutionnelle de l'apprentissage non formel dans une stratégie générale d'éducation et de formation tout au long de la vie. Les projets présentés en Suède et au Danemark indiquent que ces deux pays progressent dans la même direction et que la question de l'apprentissage non formel se verra accorder une priorité accrue au cours des prochaines années.

Royaume-Uni, Irlande et Pays-Bas: l'approche "NVQ"

Au Royaume-Uni, en Irlande et aux Pays-Bas (Cedefop, SQA, 1998; Cedefop, Klarus et al., 2000; Cedefop, Lambkin et al.,

"La Finlande, la Norvège, le Danemark et la Suède ont opté pour des approches différentes et progressent à des rythmes sensiblement différents. En dépit de ces différences, ces quatre pays ont entrepris des actions pratiques, grâce à des initiatives législatives et institutionnelles, en vue de renforcer les liens entre l'enseignement et la formation formels et l'apprentissage effectué hors des établissements scolaires."



“Les expériences britanniques et néerlandaises mettent en évidence certains des problèmes institutionnels, méthodologiques et pratiques liés à l'établissement d'un système capable d'intégrer l'apprentissage non formel dans son propre cadre. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le premier, et peut-être le plus sérieux, des obstacles.”

“Les initiatives menées au niveau communautaire ont clairement contribué à mieux faire prendre conscience de cette question au public et aux responsables politiques. Le livre blanc de la Commission européenne Enseigner et apprendre: vers la société cognitive (1995) a permis de définir clairement la question et, dès lors, de soutenir les processus au niveau national et sectoriel. Les programmes mis en œuvre par la suite (essentiellement Leonardo da Vinci et Adapt) ont impulsé et financé des activités d'expérimentation sans précédent.”

1998), la tendance est à l'acceptation d'un modèle d'enseignement et de formation axé sur les résultats et basé sur la performance. L'une des caractéristiques fondamentales de ces pays est que l'apprentissage effectué hors des établissements d'enseignement et de formation formels y est globalement reconnu comme un parcours aussi valide et important que les parcours formels d'acquisition de compétences. Cependant, ce qui est mis en doute, c'est la manière dont on peut réaliser un tel système. Les expériences britanniques et néerlandaises mettent en évidence certains des problèmes institutionnels, méthodologiques et pratiques liés à l'établissement d'un système capable d'intégrer l'apprentissage non formel dans son propre cadre. La difficulté de développer une norme de qualification acceptable semble constituer le premier, et peut-être le plus sérieux, des obstacles (Wolf, 1995). Dès lors que l'évaluation est censée être critique, la qualité de la norme est cruciale. Les expériences britanniques mettent en évidence certaines des difficultés liées à la recherche d'un équilibre entre des référentiels de compétences trop généraux et trop spécifiques. La seconde difficulté mise en évidence par les expériences britanniques et néerlandaises, mais qui n'apparaît pas dans les documents dont nous disposons sur les expériences irlandaises, est liée aux questions classiques de la fiabilité et de la validité de l'évaluation. Dans les documents que nous avons consultés, les problèmes sont clairement démontrés, mais les réponses, si elles existent, ne sont pas aussi clairement définies. Ces trois pays possèdent des systèmes de formation et d'enseignement professionnels modularisés, ce qui semble faciliter l'introduction rapide et à grande échelle de méthodologies et d'institutions dans ce domaine.

France et Belgique: “ouverture” des diplômes et des certificats

À plusieurs égards, la France peut être considérée comme l'un des pays d'Europe les plus avancés dans le domaine de l'identification, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis non formels. La Belgique, bien qu'ayant fait preuve d'une activité moindre, a pris un certain nombre d'initiatives au cours des dernières années, en partie inspirées des expé-

riences françaises (Cedefop, Vanheerswynghels, 1999; Cedefop, Feutrie, 1998). En France, les premières initiatives ont été prises dès 1985, lorsque le dispositif du bilan de compétences a été mis en place. Le bilan vise à aider les employeurs et les travailleurs à identifier et à évaluer les compétences professionnelles, l'objectif étant à la fois de soutenir les projets professionnels et de mieux utiliser les compétences au sein de l'entreprise. La deuxième initiative importante prise en France a été l'“ouverture” du système national d'enseignement et de formation aux compétences acquises hors des établissements formels. Depuis 1992, des certificats d'aptitude professionnelle peuvent être délivrés (à divers degrés) sur la base de l'évaluation des acquis antérieurs et non formels. Une nouvelle loi, introduite par le ministère de l'emploi et de la solidarité, entrera en vigueur à partir de 2001. En vertu de cette loi, tout individu pourra faire évaluer et reconnaître les compétences qu'il a acquises de manière non formelle. Cette loi élargira l'approche française dans ce domaine et permettra l'obtention de certificats complets sur la base d'acquis non formels. Une troisième initiative importante est celle qui a été prise par les chambres françaises de commerce et d'industrie, afin d'établir des procédures et des normes d'évaluation indépendantes du système formel d'enseignement et de formation (Colardyn, 1999). Cette initiative, qui prend comme point de départ la norme européenne EN 45013 sur les procédures de certification de personnels, a permis d'acquérir une expérience substantielle. Des activités parallèles, qui reposent également sur la norme EN 45013, sont actuellement menées en Belgique.

Approches communautaires

Les initiatives menées au niveau communautaire ont clairement contribué à mieux faire prendre conscience de cette question au public et aux responsables politiques. Le livre blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive* (1995) a permis de définir clairement la question et, dès lors, de soutenir les processus au niveau national et sectoriel. Les programmes mis



en œuvre par la suite (essentiellement Leonardo da Vinci et Adapt) ont impulsé et financé des activités d'expérimentation sans précédent. Bien que l'UE n'intervienne pas directement dans les efforts visant à développer des systèmes nationaux, elle a clairement contribué à accroître l'intérêt pour cette question et a également apporté un soutien pratique à l'expérimentation méthodologique et institutionnelle. Cela ne veut pas dire que la stratégie spécifique du livre blanc, centrée sur les normes européennes et sur le modèle européen de carte personnelle de compétences, ait été mise en œuvre (Commission européenne, 2000). L'une des raisons importantes de cette non-mise en œuvre réside dans l'hétérogénéité des objectifs définis lors de la conception initiale de la tâche. D'un côté, la carte personnelle de compétences a été présentée comme une démarche sommative, visant à introduire une preuve nouvelle et plus flexible des qualifications et des compétences. D'un autre côté, cette initiative visait à développer de nouvelles méthodologies d'évaluation, l'objectif invoqué étant le besoin d'identifier et d'utiliser une base plus large de compétences; en d'autres termes, il s'agissait d'un objectif formatif essentiellement destiné à soutenir les processus cognitifs. Il ressort des activités d'expérimentation menées dans le cadre du programme Leonardo da Vinci que le premier objectif n'a donné lieu qu'à un développement et à un suivi limités. En règle générale, lorsqu'un élément sommatif peut être détecté, il fait clairement référence aux systèmes nationaux de qualifications existants ou porte sur un secteur ou une profession restreints. Quant à l'aspect formatif, il s'est imposé comme un problème majeur, la difficulté résidant non dans l'établissement de systèmes supranationaux d'envergure, mais dans l'élaboration d'outils pratiques adaptés aux différents employeurs et/ou travailleurs. Du fait que les initiatives émanent d'une multitude d'acteurs, les questions et les méthodologies ont été abordées à un niveau institutionnel "faible", où les questions et les préoccupations formatives dominent. En d'autres termes, l'activité des projets reflète les priorités des entreprises et des secteurs, non celles des ministères nationaux.

Quels facteurs ont motivé cette vague d'activités, qui s'est propagée presque si-

multanément à la quasi-totalité des pays européens? Pour répondre à cette question, il convient d'examiner attentivement les objectifs, l'évolution et les défis politiques et institutionnels. Nous nous pencherons plus particulièrement sur trois aspects.

Reconfigurer l'enseignement et la formation – l'éducation et la formation tout au long de la vie

La mise en place d'un système qui permette d'apprendre tout au long de la vie exige une meilleure articulation entre différentes formes d'apprentissage dans différents domaines à différents stades de la vie. Alors que le système formel demeure très fortement centré sur la formation initiale, un système d'apprentissage tout au long de la vie doit relever le défi de rapprocher divers domaines d'apprentissage, tant formel que non formel. Ce rapprochement est impératif pour répondre aux besoins qu'ont les individus de renouveler leurs savoirs de manière permanente et variée et aux besoins qu'ont les entreprises de disposer d'une large gamme de savoirs et de compétences, d'une sorte de réservoir de connaissances qui leur permette de gérer l'imprévu. En outre, la question de l'identification, de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences s'avère cruciale. Les compétences doivent être rendues visibles pour être pleinement intégrées dans une stratégie aussi large de reproduction et de renouvellement des savoirs.

Qualifications clés

Bien que normalement abordées sous la forme de deux problèmes distincts, la manière de définir, d'identifier et de développer les qualifications clés (Kämäräinen, 1999) et la difficulté d'évaluer les acquis non formels sont étroitement liées. À notre avis, ces deux débats reflètent différentes facettes d'une même question. Dans les deux cas, nous observons un intérêt croissant pour les besoins en apprentissage et en savoirs dans une société qui connaît des mutations organisationnelles et technologiques sans précédent. Les méthodologies et les systèmes d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérés comme des outils permettant d'améliorer la visibilité des qualifications

“Bien que normalement abordées sous la forme de deux problèmes distincts, la manière de définir, d'identifier et de développer les qualifications clés [...] et la difficulté d'évaluer les acquis non formels sont étroitement liées. [...] ces deux débats reflètent différentes facettes d'une même question.”



“En raison de la diversité des processus et des contextes d'apprentissage, il est difficile de parvenir à un niveau de fiabilité identique à celui des tests standardisés (à choix multiple, par exemple). Comment obtenir la fiabilité (et quel type de fiabilité) dans ce nouveau domaine? La fiabilité doit être recherchée dans la transparence optimale du processus d'évaluation (normes, procédures...)”

“La nature hautement contextuelle et (en partie) tacite des acquis non formels rend plus complexe la quête de la validité. Le risque de mesurer autre chose que ce qui a été initialement prévu est bien réel. Il convient avant tout d'éviter que l'exercice ne débouche sur une image déformée du candidat et du domaine et de tendre le plus possible vers l'authenticité.”

clés et de les renforcer. Cependant, les termes “acquis informels” et “acquis non formels” ne sont pas d'un réel secours en la matière. Le concept d'acquis non formels est “négatif”, dans le sens où il s'agit de la négation de quelque chose d'autre. Ce terme ne fournit guère d'indications positives quant au contenu, au profil ou à la qualité. Le concept est cependant important, dans le sens où il attire l'attention sur la richesse et la variété des domaines et des formes de savoirs qui peuvent être acquis hors de l'enseignement et de la formation formels. Dès lors, l'établissement de liens plus étroits avec la question des qualifications clés pourrait s'avérer utile et donner à l'exercice une orientation plus claire. L'établissement de liens entre les domaines de savoirs formels et non formels peut être considéré comme un moyen de réaliser et de concrétiser les objectifs exprimés à travers les qualifications clés.

Des solutions en quête de problèmes – un développement impulsé par l'offre?

Le développement de méthodologies de mesure et d'évaluation n'est que rarement induit par la demande ou par une impulsion émanant de la base. Si nous examinons les années 1995-1999, période au cours de laquelle cette tendance s'est précisée et renforcée, la mise en œuvre de programmes tels que Leonardo da Vinci ou Adapt au niveau européen et sectoriel a contribué à établir et à faire évoluer le “plan d'action en matière d'évaluation”. La disponibilité d'“argent frais”, associée à un ensemble limité de priorités spécifiques, a incité nombre d'établissements à s'engager dans le développement d'instruments et d'outils. Bien que les résultats des projets menés dans ce domaine soient de qualité variable, leur impact à long terme sur les plans d'action des organisations et établissements concernés ne doit pas être sous-estimé. Les années à venir nous diront si ce mouvement émanant de l'offre trouvera des utilisateurs, par exemple au niveau des secteurs et des entreprises, appréciant les efforts déployés.

Connaître les raisons de cet intérêt accru pour les acquis non formels ne permet pas de savoir comment soutenir et renforcer les éléments positifs de cette évo-

lution. À la lumière des éclaircissements théoriques fournis au début du présent article, nous pouvons dire que les défis à venir sont d'ordre à la fois méthodologique (comment mesurer) et politique/institutionnel (comment garantir l'acceptation et la légitimité).

Exigences méthodologiques

Quelles fonctions doivent remplir les nouvelles méthodologies (et les nouveaux systèmes institutionnels) d'identification, d'évaluation et de reconnaissance des acquis non formels? Comme nous l'avons indiqué plus haut, il importe de tenir compte des leçons de l'enseignement et de la formation formels. Cependant, un transfert direct n'est pas possible. La diversité et la complexité croissantes de l'apprentissage non formel doivent être reflétées de manière adéquate par les méthodologies. Parlons-nous d'un rôle formatif où les instruments et les outils servent à guider les processus cognitifs des individus et des entreprises, ou d'un rôle sommatif plus restreint où les acquis non formels sont testés en vue de leur éventuelle inclusion dans le contexte de l'enseignement et de la formation formels? L'objectif de l'évaluation, dans un contexte non formel comme dans un contexte formel, est déterminant pour les choix méthodologiques à effectuer et pour la réussite finale de l'exercice. Le développement réussi de méthodologies et de systèmes n'est possible que si ces fonctions sont clairement comprises et combinées/séparées de manière constructive et réaliste.

En raison de la diversité des processus et des contextes d'apprentissage, il est difficile de parvenir à un niveau de fiabilité identique à celui des tests standardisés (à choix multiple, par exemple). Comment obtenir la fiabilité (et quel type de fiabilité) dans ce nouveau domaine? La fiabilité doit être recherchée dans la transparence optimale du processus d'évaluation (normes, procédures...). La fiabilité peut aussi être soutenue par la mise en œuvre de pratiques systématiques et transparentes d'assurance qualité à tous les niveaux et pour toutes les fonctions.

La nature hautement contextuelle et (en partie) tacite des acquis non formels rend plus complexe la quête de la validité. Le



risque de mesurer autre chose que ce qui a été initialement prévu est bien réel. Il convient avant tout d'éviter que l'exercice ne débouche sur une image déformée du candidat et du domaine et de tendre le plus possible vers l'authenticité. Les méthodologies doivent refléter la complexité de la tâche à accomplir; elles doivent être en mesure d'appréhender ce qui est spécifique d'un individu ou d'un contexte.

La question des points de référence (ou "normes") revêt un intérêt majeur pour l'évaluation des acquis tant formels que non formels. Si la référence à la norme (utilisation de la performance d'un groupe/d'une population) n'a pas été sérieusement examinée dans le contexte de l'évaluation des acquis non formels (en raison de la diversité des compétences concernées), la question de la référence au critère ou au domaine est au cœur du problème. La définition des limites des domaines de compétences (en termes d'étendue et de contenu) et la manière dont peuvent être décrites les compétences dans ces domaines sont d'une importance cruciale. Plus le domaine est large, plus il est difficile de concevoir des dispositifs d'évaluation authentique. À maints égards, cela nous renvoie à la question des fonctions assignées à l'évaluation: voulons-nous améliorer les processus cognitifs ou produire des preuves (des documents ayant une valeur)? Les deux objectifs sont hautement légitimes et utiles. Cependant, l'établissement de points de référence diffère considérablement en fonction de l'objectif sélectionné.

Exigences politiques et institutionnelles

Une fois la première exigence – méthodologique – satisfaite, c'est-à-dire lorsque les questions d'objectif et de fonction ont été résolues, la mise en œuvre institutionnelle et politique peut être soutenue grâce à deux stratégies: l'une centrée sur la "conception institutionnelle" et l'autre sur l'"apprentissage mutuel".

Conception institutionnelle: certains critères fondamentaux doivent être remplis pour que les preuves attestant un apprentissage non formel puissent être acceptées au même titre que celles qui at-

tent un enseignement et une formation formels. En premier lieu, tous les acteurs concernés doivent pouvoir exprimer leur point de vue lors de la mise en place et du fonctionnement de systèmes de reconnaissance des acquis non formels. Dès lors que ces systèmes ont un effet direct sur la fixation des salaires et l'attribution des emplois et des fonctions sur le marché du travail, il est clair que cet aspect inclut la question de l'équilibre des intérêts. Bien que la question de savoir quels acteurs doivent être invités à participer et quels acteurs doivent être entendus n'ait guère retenu l'intérêt à ce jour, elle est appelée à revêtir une importance décisive au cours des années à venir. En deuxième lieu, des informations pertinentes doivent alimenter le processus. En ce qui concerne la question de la représentation, la définition et la structuration des normes et des points de référence (en particulier) exigent des informations adéquates et équilibrées. En troisième lieu, la transparence des structures et des procédures joue un rôle extrêmement important. Il est possible de mettre en place des structures où la répartition des rôles (établissement des normes, évaluation, recours, contrôle de la qualité) est clairement définie et présentée. La transparence des procédures est une condition incontournable de l'acceptation et de la légitimité. Dans les années à venir, tant les chercheurs que les décideurs politiques devront se pencher sur toutes ces questions.

Apprentissage mutuel: l'apprentissage mutuel entre les projets, les institutions et les pays doit être recherché et soutenu. Une somme substantielle d'apprentissage s'effectue déjà à divers niveaux. Comme nous l'avons déjà mis en évidence dans le présent article, notamment lors de notre examen des activités menées au niveau européen, le potentiel d'apprentissage mutuel dépasse de beaucoup les réalisations et les pratiques observées à ce jour. L'établissement de mécanismes dans ce domaine doit refléter la variété des objectifs et des fonctions. Enfin, il est absolument indispensable de mieux coordonner les activités et de les soutenir (au niveau européen et national), afin de capitaliser les expériences acquises grâce aux multiples projets, programmes et formes institutionnelles qui ont été entre-

"[...] certains critères fondamentaux doivent être remplis pour que les preuves attestant un apprentissage non formel puissent être acceptées au même titre que celles qui attestent un enseignement et une formation formels. [...] tous les acteurs concernés doivent pouvoir exprimer leur point de vue lors de la mise en place et du fonctionnement de systèmes de reconnaissance des acquis non formels. [...] des informations pertinentes doivent alimenter le processus. [...] la transparence des structures et des procédures joue un rôle extrêmement important. Il est possible de mettre en place des structures où la répartition des rôles (établissement des normes, évaluation, recours, contrôle de la qualité) est clairement définie et présentée. La transparence des procédures est une condition incontournable de l'acceptation et de la légitimité."



Bibliographie

- Airasian, P.W.** *Classroom assessment*. New York: McGraw Hill, 1991.
- Bjørnåvold, J.** Évaluation des acquis non formels; qualité et limites des méthodologies. In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 56-73.
- Bjørnåvold, J.** Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 74-81.
- Bjørnåvold, J.** Validité, fiabilité et légitimité des acquis non formels. In Cedefop. *Formation pour une société en mutation – rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnel en Europe 1998*, rapport de référence, vol. II. Luxembourg: EUR-OP, 1999, p. 210-220.
- Black, P.** *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. Londres: Falmer Press, 1998.
- Bloom, B. S.; Engelhardt, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. J.; Kratwohl, D. R.** *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: "Cognitive domain"*. New York: David McCay, 1956.
- Broekhoven, S.; Herwijnen, A.** *EVK versus EVC? Assessment of non-formal learning in the Dutch private sector*, thèse de sciences de l'éducation. Nimègue: université de Nimègue, 1999.
- Carneiro, R.; Conceicao, P.** *Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting industrial development patterns in the Portuguese industry*, version préliminaire non publiée. Lisbonne et Austin, Texas.
- Cedefop; Perker, H.; Ward, C.** *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail, rapport comparatif France/Royaume-Uni*, EN/FR. Luxembourg: EUR-OP, 1994.
- Cedefop; Bjørnåvold, J.** *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non formels*, EN/DE/FR. Thessalonique, 1997 (Cedefop panorama n° 5067).
- Cedefop; Collingro, P.; Heitmann, G.; Schild, H.** *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland*. Luxembourg: EUR-OP, 1997.
- Cedefop; Feutrie, M.** *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, France*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop; Lambkin, A.; Kerr, D.** *Accreditation of prior learning – Ireland*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop;** Scottish Qualifications Authority (SQA). *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – United Kingdom*. Luxembourg: EUR-OP, 1998.
- Cedefop.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Portugal*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Di Fransesco, G.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Italy*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Forssen, L.; Petersson, B.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Sweden*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome, G.; Lassnigg, L.** *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen – Österreich*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Nielsen, S. P.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Denmark*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Pape, A.** *Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Vanheerswynghels, A.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning. The case of Belgium*, document de travail non publié. Thessalonique, 1999.
- Cedefop; Castillo, J. J.; Pumarino, A.; Santos, M.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Spain*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Cedefop; Haltia, P.; Puustelli, P.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Finland*. Luxembourg: EUR-OP, 2000 (à paraître).
- Cedefop; Klarus, R.; Nieskens, M.** *Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Cedefop; Turner, C.** *Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Greece*. Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Colardyn, D.** Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers, communication à la conférence internationale *Measuring and reporting intellectual capital: experiences, issues and prospects* tenue à Amsterdam les 9 et 10 juin 1999 et organisée, entre autres, par l'OCDE, 1999 (texte disponible sur le site de l'OCDE).
- Commission européenne.** *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Bruxelles/Luxembourg, 1995.
- Commission européenne.** *Le système européen d'accréditation des compétences*, note d'information interne. Bruxelles, 1996.
- Commission européenne.** *Mise en œuvre du Livre blanc "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive"*, rapport à la Commission. Bruxelles, 10.1.2000.
- Cullen, J.; Jones.** *State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences through automated cards*. Londres: The Tavistock Institute, 1997.



Décision du Conseil du 6 décembre 1994 (94/819/CE) établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (Leonardo da Vinci). In *Journal officiel des Communautés européennes*, L 340, 29 décembre 1994.

Dehnhostel, P.; Markert, W.; Novak, H. (dir.). *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäss: Kieser Verlag, 1999.

Department for Education and Employment (DfEE). *A study to improve the operation of accreditation of prior learning (APL) in the NVQ/SVQ system*, document de travail interne. Sheffield, 1997.

Drexel, I. Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In *Kompetenzentwicklung '97*. Berlin: Waxmann, 1997.

Engeström, Y. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit OY, 1987.

Engeström, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practise. In Chaiklin, S.; Lave, J.; *Understanding practice, perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Engeström, Y. *Training for change: New approach to institution and learning in working life*. Genève: Bureau international du travail, 1994.

Eraut, M. *The assessment of NVQs*. Sussex: université du Sussex, 1996.

Eriksen, E. O. *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Bergen: Tano, 1995.

Eriksen, E.O.; Weigard, J. *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget, 1999.

European Accreditation of Certification, EAC. Guidelines on the application of European norm 45013. Borås, Suède: secrétariat de l'EAC, 1995.

Guildford Educational Services Ltd. Evaluation of objective one pilot projects, rapport à la Commission européenne. Guildford, 1999.

Haltia, P.; Hämäläinen, V. Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyysien määrittely ja tuottamaisen yhteydet. Turku: université de Turku, 1999.

ISFOL; Angeli, F. Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Milan, 1998.

Kämäräinen, P. Key qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curricu-

lum development for vocational education and training. In *Conférence IVETA 1999*. Sydney, 1999.

Klarus, R. *Competenties erkennen*. Bois-le-Duc: CINOP, 1998.

Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning; Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Méhaut, P. Le diplôme, une norme multivalente. In Möbus, M.; Verdier, E.; *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1997.

Merle, V. L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France? In *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 12, septembre-décembre 1997. Luxembourg: EUR-OP, 1997, p. 37-49.

Mertens, D. *Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem*, étude pour le Conseil de l'Europe. Erlangen, 1972.

Molander, B. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos, 1993.

OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation – Autriche*. Paris, 1995.

Polanyi, M. *The tacit dimension*. New York, 1967.

Polanyi, M. *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Londres: Routledge, 1958, 1998.

Popham, W. J. *Educational evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

Programme Leonardo da Vinci, Appel à propositions général. In *Journal officiel des Communautés européennes*, S 42, 29 février 1996.

Simon, H. The structure of ill structured problems. In *Artificial Intelligence*, n° 4. New-Holland Publishing Company, 1973, p. 181-201.

Skule, S.; Reichborn, A. N. *Laerende Arbeid. En kartlegging av laerevilkår i norsk arbeidsliv*. Oslo: FAFO, 2000.

Tjänstmännens centralorganisation, TCO. *Värderat vetande, validering av kompetens – att bedöma och erkänna kunnande*. Stockholm, 1999.

Undervisningsministeriet. *Adult learning in Denmark*. Copenhagen, 1997.

Utbildningsdepartementet. *Validering av utländsk yrkeskompetens, Statens offentliga utredningar*, 1998:165. Stockholm, 1998.

Wolf, A. *Competence-based assessment*. Londres: Open University Press, 1995.