

SOMMAIRE

Cette contribution 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 manifeste des sociétés modernes, l'apprentissage non formel est beaucoup plus difficile à détecter et à apprécier⁽¹⁾. 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 externe et complémentaire à l'enseignement et à 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 une amorce de mise en œuvre.

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. Le rapport vise à clarifier, grâce à un premier examen théorique du sujet, les conditions requises pour parvenir à des solutions pratiques efficaces.

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 ce dernier s'effectue dans des contextes sociaux et matériels, les savoirs et les compétences sont dans une large mesure le résultat d'une participation à une «communauté de pratiques». L'apprentissage ne peut être réduit à la réception passive de «morceaux» de savoir. Cette perspective implique un centrage non seulement sur l'aspect relationnel (le rôle de l'individu au sein d'un groupe social), mais aussi sur l'aspect négocié, engagé et responsable de l'apprentissage (la nature communicative 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.

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 compétence don-

⁽¹⁾ 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.

née. 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. Normalement, nous considérons tellement ces savoir-faire comme allant de soi que nous ne mesurons pas à quel point ils sont omniprésents dans nos activités.

Exigences méthodologiques

L'important est de déterminer s'il est possible de développer des méthodologies qui permettent 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, l'expérimentation 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. 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. Cette information, ou rétroaction, est importante tant dans les salles de cours que dans les entreprises; plus le contexte est variable et imprévisible, plus la rétroaction est nécessaire. Dans l'idéal, l'évaluation devrait offrir une rétroaction à court terme, afin que les déficiences de l'apprentissage soient immédiatement identifiées et corrigées. La **fonction sommative** vise à fournir les preuves d'une séquence d'apprentissage menée à bien. Bien que ces preuves puissent prendre diverses formes (certificats, diplômes, bilans, etc.), le but est uniformément de faciliter le passage entre des niveaux et des contextes différents (d'une classe à une autre, d'un établissement éducatif à un autre, 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 méthode utilisée pour établir un point de référence est d'associer une performance donnée à un critère donné. Pour élaborer des tests critiques, 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.

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 des savoirs 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'«envergure» 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 d'expérimentation 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 les 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 doivent être clarifiées les questions de «participation active» des acteurs concernés, de «contrôle» et d'«utilité». De la sorte, l'évaluation des acquis non formels sera appréciée en fonction de critères techniques et instrumentaux (fiabilité et validité) et de 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.

EXPÉRIENCES NATIONALES ET EUROPÉENNES

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 en termes d'approches et de choix méthodologiques et institutionnels, la proximité géographique et les similitudes institutionnelles semblent motiver 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 formels présentent de très nombreuses similitudes. 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 un volume important 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. Dans les sphères tant publique que privée, 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 passer 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. 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 entreprises ces dernières années, essentiellement depuis 1994/1995. L'apprentissage mutuel entre ces pays est important, et a encore été 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 la 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, la tendance est nettement à l'acceptation d'un modèle d'enseignement et de formation axé sur les résultats et 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. Le principal obstacle à surmonter semble être la difficulté de développer une norme de qualifications acceptable. Dès lors que l'évaluation est censée être critérielle, 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/définitions de compétences trop généraux et trop spécifiques. La deuxième 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. Les documents dont nous disposons font clairement apparaître les problèmes en la matière, 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 expériences françaises. 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, les objectifs 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 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 d'enseignement et de formation formels. 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

Il est évident que les initiatives menées au niveau communautaire ont contribué de manière déterminante à mieux faire prendre conscience de cette question au public et aux responsables politiques. Le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission européenne (1995) a permis de définir clairement la question et, dès lors, de soutenir les processus aux niveaux 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. 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, le besoin de nouvelles méthodologies d'évaluation a été promu en invoquant la nécessité d'identifier et d'utiliser une base plus large de compétences; en d'autres termes, l'objectif était de nature formative et visait pour l'essentiel 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 avéré être 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 émanaient d'une multitude d'acteurs, les questions et les méthodologies ont été abordées à un niveau institutionnel «faible», où dominaient les questions et les préoccupations for-

matives. En d'autres termes, l'activité des projets reflète les priorités des entreprises et des secteurs, non celles des ministères nationaux.

POURQUOI CET INTÉRÊT POUR LES ACQUIS NON FORMELS?

Qu'est-ce qui a impulsé cette vague d'activité qui s'est propagée presque simultanément 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 ci-après plus particulièrement sur trois aspects.

Reconfigurer l'enseignement et la formation

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 est encore très fortement centré sur la formation et l'enseignement initiaux, 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 est cruciale, dans le sens où les compétences doivent être rendues visibles pour pouvoir 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 et la difficulté d'évaluer les acquis non formels sont étroitement liées. À notre avis, ces deux débats reflètent différentes facettes de la même question. Dans les deux cas, nous observons un intérêt croissant pour les besoins en apprentissage et en savoir 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 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 et 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. L'établissement de liens plus étroits avec la question des qualifications clés serait utile et permettrait de 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, l’existence de programmes tels que Adapt et Leonardo da Vinci aux niveaux 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 au nombre 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 le plan 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 aux niveaux des secteurs et des entreprises, qui apprécieront les efforts déployés.

COMMENT DEVONS-NOUS IDENTIFIER, ÉVALUER ET RECONNAÎTRE LES ACQUIS NON FORMELS?

Connaître les raisons de cet intérêt accru pour les acquis non formels ne permet pas de répondre à la question de savoir comment soutenir et renforcer les éléments positifs de cette évolution. À la lumière des éclaircissements théoriques fournis dans la première partie du rapport, 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? 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 mesurés en vue de leur éventuelle inclusion dans le contexte de l’enseignement et de la formation formels? **Les fonctions attribuées à l’évaluation, dans un contexte non formel comme dans un contexte formel, sont déterminantes 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 normalisés (à choix multiple, par exemple). Il s’agit de déterminer les moyens de parvenir à la fiabilité dans ce nouveau domaine (ainsi que le type spécifique de fiabilité recherchée). **La fiabilité doit être recherchée dans la transparence optimale du processus d’évaluation (normes, procédures, etc.); 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; les méthodologies doivent être en mesure d'appréhender la spécificité d'un individu et 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 (l'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 assignées aux domaines de compétences (en termes d'envergure et de contenu) et la manière dont peuvent être décrites les compétences affectées à un domaine donné 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 satisfaite, à savoir lorsque les questions d'objectifs et de fonctions des méthodologies (cf. ci-dessus) 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 qui attestent un apprentissage non formel soient acceptées au même titre que celles qui attestent un enseignement et une formation formels. En premier lieu, tous les acteurs concernés doivent pouvoir exprimer leur point de vue lors de l'établissement 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 englobe 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, les informations pertinentes doivent alimenter le processus. Concernant la question de la représentation, la définition et la formulation 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 est extrêmement importante. Il est possible de mettre en place des structures dans lesquelles 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 le mettons en évidence à plusieurs reprises, notamment lors de notre examen des activités menées au niveau européen, le potentiel d'apprentissage mutuel dépasse de beaucoup les accomplissements et les pratiques observés 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 et de soutenir les activités (aux niveaux européen et national) afin de capitaliser les expériences acquises grâce aux multiples projets, programmes et réformes institutionnelles qui ont été entrepris.