

Symposium La validation des acquis et devenir de la certification (Emmanuel Tribry, Isabelle Cherqui-Houot)

Évaluation formative et la reconnaissance, validation et certification des compétences

Complexité et défis

Carmen Cavaco

*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Lisbonne
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
carmen@fpce.ul.pt*

RÉSUMÉ. La recherche sur laquelle est fondé le présent exposé s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en sciences de l'éducation – formation des adultes. Dans cette communication, j'ai choisi de circonscrire la problématique plus concrètement à la complexité inhérente au processus de reconnaissance, validation et certification de compétences des adultes peu scolarisés; et à la perception des effets formatifs du processus par les adultes concernés. On considère que la reconnaissance, validation et certification de compétences est un processus où il est possible de concilier la finalité d'attribution d'un certificat avec le caractère formatif si ce processus est orienté vers la réflexion, la distanciation par rapport au vécu, l'auto-reconnaissance et l'auto-évaluation.

MOTS-CLÉS: reconnaissance, évaluation des compétences, éléments d'apprentissage

1. Introduction

La recherche sur laquelle est fondée le présent exposé s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en sciences de l'éducation – formation des adultes, dont l'objectif est de comprendre les logiques de l'offre de formation adressée aux adultes peu scolarisés, ainsi que la perception que les adultes ont de ces opportunités de formation. L'exposé est centré sur un seul domaine de cette étude, à savoir, le processus de reconnaissance, validation et certification des compétences et il est basé sur une série de données empiriques recueillies dans trois centres de reconnaissance, validation et certification des compétences¹ (CRVCC), institués au Portugal en 2001. À travers la reconnaissance des compétences, ces centres permettent la certification scolaire des individus âgés de plus de 18 ans ayant moins de 9 années de scolarité. Les certificats² attribués sont de niveau B1 (4^{ème} année de scolarité), de niveau B2 (6^{ème} année de scolarité) et de niveau B3 (9^{ème} année de scolarité). La décision sur le niveau scolaire à attribuer dépend essentiellement de deux facteurs : le niveau de scolarité de l'adulte lorsqu'il intègre le centre et les compétences dont il fait preuve au cours des différentes phases du processus. Les centres réalisent un travail de reconnaissance, de validation et de certification des compétences acquises tout au long de la vie dans divers contextes (familial, social, professionnel et scolaire/formation professionnelle). Les compétences reconnues se situent au niveau de la formation de base, dans les domaines suivants: mathématiques pour la vie, langage et communication, technologies de l'information et de la communication, citoyenneté et employabilité. Les compétences à reconnaître et à valider sont identifiées dans le référentiel de compétences-clés, qui est l'instrument de travail autour duquel les équipes des centres organisent et développent tout le processus de RVC (reconnaissance et validation de compétences).

Cette communication a été élaboré sur la base d'un ensemble d'éléments empiriques, essentiellement recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs menés auprès des équipes des 3 CRVCC étudiés (entretiens avec 8 professionnels de RVC, entretiens avec 7 formateurs de RVC³ et entretiens avec 3 coordonnateurs) et avec des adultes certifiés par les 3 centres (14 entretiens). On considère que le travail d'évaluation des compétences réalisé dans les centres étudiés repose sur une fonction essentiellement formative, bien que la finalité du processus soit l'attribution d'un certificat scolaire. La réflexion et la problématisation contenues dans l'exposé sont orientées par les suivants domaines: la complexité inhérente au processus de

¹ Le CRVCC de l'ESDIME, à Ferreira do Alentejo, le CRVCC de la Fondation Alentejo, à Évora et le CRVCC du Centre de formation professionnelle de Portalegre, à Portalegre.

² Le certificat décerné aux adultes est délivré par le ministère de l'Éducation et il est équivalent dans tous ses effets au certificat obtenu dans le système d'enseignement régulier.

³ Formateurs de reconnaissance et de validation des compétences.

reconnaissance, validation et certification de compétences; et la perception des effets formatifs du processus par les adultes peu scolarisés concernés.

2. La complexité de la reconnaissance des compétences : présupposés, méthodologies et outils d'évaluation

Les CRVCC étudiés se basent sur le présupposé selon lequel il y a une continuité entre l'apprentissage et l'expérience, et que les processus d'apprentissage sont interdépendants de l'accumulation d'expériences ; il est donc tout à fait pertinent de reconnaître et de valider les apprentissages que les adultes peu scolarisés ont réalisés tout au long de leur vie, en leur attribuant une visibilité sociale par la certification. On reconnaît que l'apprentissage résulte du besoin de répondre aux défis et aux imprévus posés par la vie quotidienne ; c'est un « droit inaliénable que nous avons tous pour survivre » (Gronemeyer, 1989, p.81). Comme tel, l'apprentissage se fait tout au long de la vie et dans les contextes les plus divers, par des modalités informelles, non formelles et formelles. Les adultes qui adhèrent à la procédure RVC sont considérés comme des individus porteurs d'une expérience de vie unique, celle-ci étant leur principale ressource pour la réalisation de la procédure. On en fait une « lecture positive » où il s'agit d'identifier et de valoriser ce que la personne a appris dans sa vie. Dans la procédure RVC, l'éducation est entendue comme un processus continu dans le temps et dans l'espace et une « production de soi, par soi » où l'individu « s'utilise lui-même comme ressource » (Charlot, 1997, cité in Canário, 2000, p.133). Dans les CRVCC étudiés, les équipes reconnaissent la centralité du sujet dans le processus d'apprentissage et s'inscrivent dans « la perspective de la production du savoir, qui se situe aux antipodes de la conception cumulative, moléculaire et transmissive propre à la forme scolaire traditionnelle » (Canário, 2000, p. 133). Ces présupposés ont des implications profondes sur l'organisation du dispositif, les méthodologies, les instruments, et sur les fonctions et attitudes des acteurs impliqués.

La reconnaissance et la validation des compétences par l'analyse du parcours de vie de l'adulte impliquent un processus d'évaluation qui suscite des questions très sensibles, car l'individu peut avoir l'impression qu'il est évalué en tant que personne, que c'est son parcours de vie qui est jugé. Comme le souligne Paquay (2000, p. 121), « dès l'instant où l'on évalue une compétence, les sujets sont nécessairement impliqués, c'est l'ensemble de leurs ressources cognitives, affectives et motrices qui sont prises en compte, ils se sentent globalement jugés, dans leur personne, dans leur identité. Si le jugement est négatif, il est certain qu'il aura vite des effets désastreux ». Comment peut-on éviter ce type de situation dans le processus RVC ? Les équipes des centres étudiés contournent ce problème en optant pour des stratégies diverses : d'une part, elles essaient d'identifier au moment de

L'inscription ou dès les premières sessions de reconnaissance les personnes qui n'ont pas a priori le profil adéquat pour mener à bien le processus, évitant ainsi de faire naître de fausses attentes et de renforcer une image négative ; d'autre part, les méthodologies, les techniques et les instruments des sessions de reconnaissance sont surtout orientés vers l'auto-analyse, l'auto-reconnaissance et l'auto-évaluation ; enfin, les membres de l'équipe mettent en évidence et valorisent les compétences que possède l'adulte, et leur appréciation met toujours en relief l'aspect positif. Toutefois, ce processus comporte des risques, il est susceptible de provoquer des traumatismes, de renforcer l'image négative de l'adulte et d'alimenter le cycle d'échecs qu'il a vécu. Il est donc tout à fait pertinent que les centres s'orientent sur une perspective humaniste, centrée sur le développement personnel et de nature à mobiliser l'adulte. Cependant, c'est là un domaine extrêmement délicat qui requiert une vigilance permanente de la part des équipes des centres. Compte tenu de la complexité du processus de reconnaissance, il est fondamental d'avoir recours à des méthodologies et à des instruments appropriés, de même que sont fondamentaux l'aide et l'accompagnement de l'adulte par des professionnels conscients de ces défis.

La méthodologie utilisée pendant la phase de reconnaissance des compétences dans les centres étudiés s'agit d'une approche expérientielle, où le récit de l'adulte est exclusivement orienté vers l'identification et la réflexion sur des expériences de vie grâce auxquelles se sont développées des compétences susceptibles d'être comparées avec le référentiel de compétences-clés. Autrement dit, « la narrative expérientielle sert de base à un inventaire des capacités et compétences » (Josso, 2002, p.21), celles-ci étant ultérieurement confrontées au référentiel. Le processus est étayé sur un référentiel de compétences-clés, composé de 4 domaines : mathématique pour la vie, langage et communication, citoyenneté et employabilité, technologies de l'information et communication. Les adultes organisent un dossier dans lequel ils insèrent des documents qui sont autant de pièces servant à prouver les compétences qu'ils ont déployées et utilisées tout au long de leur vie. Ils y insèrent également des éléments descriptifs de leur parcours de vie, basés sur la réflexion menée au sein du CRVCC. Ces éléments descriptifs sont obtenus en remplissant les instruments de médiation. Ils permettent aux adultes concernés et aux professionnels des équipes de CRVCC d'induire les compétences et de les comparer avec celles du référentiel.

Dans les 3 centres étudiés, les instruments de médiation se manifestent de plus en plus comme des pièces fondamentales du dossier. C'est en large partie grâce à eux que les membres de l'équipe des centres tentent de parvenir à la reconnaissance et validation des compétences. Ces instruments incitent à expliciter les compétences mises en œuvre tout au long de la vie et développées dans des contextes d'éducation formelle, non formelle et informelle. Les instruments de médiation sont axés vers les différents domaines de vie, comprenant la composante personnelle (ex : qui suis-je ? tableau de ma vie, moi et le RVCC), la composante scolaire et formative (ex : mon parcours scolaire, ma formation qualifiante), la composante professionnelle (mon

parcours professionnel, un jour dans la vie de...), et la composante relationnelle (ma famille, mon réseau de relations, ma communauté). Dans cet éventail d'instruments, le point de départ de l'adulte est son histoire de vie et ses expériences. Dans certains cas, après avoir décrit les éléments de sa vie (ce qu'il a fait, comment il l'a fait, ce qu'il a ressenti), l'adulte doit réfléchir dans quelle mesure il a développé et utilisé les compétences des 4 domaines-clés. Outre ce type d'instruments, d'autres ont une logique distincte. Là, le point de départ est constitué par les compétences du référentiel et l'adulte doit identifier dans sa vie les moments/situations/tâches où il a utilisé ces compétences. Ce dernier type d'instruments facilite le travail de transposition entre l'histoire de vie de l'adulte et les compétences du référentiel, mais pour y répondre, il est nécessaire d'avoir plus de recul et une plus grande capacité de réflexion et d'analyse sur le vécu. Bien que les points d'entrée soient différents, les instruments de médiation qui partent de l'histoire de vie et ceux qui partent des compétences du référentiel visent les uns et les autres à stimuler la réflexion de l'adulte sur les compétences acquises au long de sa vie et à faciliter l'explicitation de son expérience. C'est grâce à l'explicitation détaillée de l'expérience que les équipes des centres étudiés obtiennent des éléments leur permettant de réaliser le travail d'évaluation par lequel il est possible de positionner l'adulte par rapport au degré de certification à acquérir.

Remplir les instruments de médiation utilisés dans les 3 centres exige un travail assez complexe de remémoration, de sélection de l'information et d'élaboration de l'expérience. C'est en même temps un travail à caractère cognitif et émotif, réalisé sur soi. Il implique une prise de conscience dans la mesure où la plupart des expériences de vie se situent au niveau du non conscient. La plupart des instruments de médiation utilisés dans les 3 centres s'inspirent des principes et procédures de l'entretien d'explicitation conçu par Vermersch (1991), ce qui est assez opportun dans ce cas, puisqu'il s'agit de capter des informations non conscientes, des éléments que même l'individu ne connaît pas sur lui. Ces instruments font appel à la description d'expériences, de moments, de phases, d'événements et de tâches, en permettant la verbalisation et l'écriture de séquences de l'action, ce qui est fondamental pour induire les compétences mises en pratique dans la réalisation des tâches et l'exécution des fonctions. Les instruments de médiation sont remplis lors des sessions de reconnaissance. L'instrument est d'abord expliqué par le professionnel, puis l'adulte lit, réfléchit, verbalise et écrit, et ainsi de suite pour chaque instrument. Les sessions de reconnaissance se font presque toujours en petits groupes ; il n'y a de sessions individuelles que si l'adulte en fait la demande ou si ses horaires ne sont pas compatibles avec ceux des autres adultes concernés. Le fait que les sessions soient essentiellement réalisées en groupe favorise les relations entre les personnes, l'échange d'informations et l'entraide entre les adultes, tout en créant des synergies au niveau de la motivation, de l'estime de soi, de l'engagement dans le processus et de son appropriation.

La reformulation et la conception d'instruments de médiation sont un enjeu constant pour les équipes des 3 centres. Elles considèrent que ces instruments sont

un domaine d'intervention prioritaire car ils jouent un rôle fondamental pour garantir l'efficacité du processus de RVC. Les équipes sont confrontées à deux types d'enjeu à propos de la reformulation et de la conception. D'une part, il s'agit en effet de garantir que les instruments permettent à l'individu de s'impliquer dans la tâche à réaliser. Il doit donc être aisé de les remplir et ils doivent présenter un sens aux yeux de l'adulte. D'autre part, les instruments facilitent le travail des collaborateurs du RVCC lorsqu'il s'agit de transposer les expériences de vie de chaque adulte par rapport aux compétences du référentiel. Ils doivent donc capter de la façon la plus détaillée et exhaustive possible les expériences de vie des adultes, notamment leurs savoirs et compétences. Or il est difficile que tous les instruments garantissent ces deux conditions. Des tensions ou dilemmes naissent parfois ; les résoudre pose un défi permanent aux équipes des centres étudiés.

3. Le travail d'élaboration de l'expérience – l'adulte concerné et les effets formatifs du processus

Le processus de reconnaissance et validation des compétences dans les CRVCC a pour objectif de « rendre visibles » (Liétard, 1999, p.469) les compétences que possèdent les adultes peu scolarisés mais que, dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent ou dévalorisent; ceci implique un travail complexe et rigoureux d'évaluation des compétences à partir de l'expérience de vie. Le processus de reconnaissance comprend également deux dimensions, la dimension personnelle et la dimension sociale, qui sont en relation dialectique. En effet, la dimension personnelle est inhérente au processus de réflexion sur l'expérience de vie, ce qui permet à l'adulte de découvrir ses capacités, ses savoirs, ses compétences; la dimension sociale se manifeste au moment de la comparaison entre les compétences de l'adulte et celles du référentiel. Une dimension d'auto-évaluation est sous-jacente à la reconnaissance, elle apparaît lorsque l'adulte analyse ses compétences; également sous-jacente à la reconnaissance, la dimension d'hétéro-évaluation se distingue lorsque les membres des équipes des centres comparent les compétences de l'adulte avec celles du référentiel. La reconnaissance ne se limite pas à un travail de description de l'expérience de vie, elle suppose une remémoration, une sélection et une analyse d'informations, elle implique surtout un processus rigoureux de réflexivité et de distanciation par rapport au vécu, ce qui permet un vrai travail d'élaboration de l'expérience. La dynamique qui se crée au cours du processus de reconnaissance exige beaucoup d'implication de la part de l'adulte concerné et elle interfère avec le « je », en mettant en cause des mécanismes cognitifs et émotifs. Pour répondre aux questions suivantes : « Quel a été mon parcours de vie professionnel, familial, social et scolaire/formation professionnelle ? Quelles compétences ai-je acquises dans mon parcours de vie ? Où les ai-je utilisées ? », l'adulte pose inévitablement la question « Pourquoi suis-je ce que je suis ? ».

Les adultes adhèrent au processus de RVC dans l'objectif d'obtenir un certificat de 4^{ème}, 6^{ème} ou 9^{ème} année de scolarité, pour des motifs d'ordre professionnel ou de valorisation personnelle. Lorsqu'ils adhèrent au processus, la plupart d'entre eux comprennent qu'il s'agit pour eux d'une opportunité à rentabiliser s'ils veulent concrétiser l'un des objectifs de leur vie – augmenter leur niveau de scolarité, étant donné que leur sortie précoce de l'école est très souvent due à des facteurs extrinsèques à leur volonté. Cette idée ressort clairement dans le discours de certains adultes interrogés : « C'est maintenant ou jamais ! C'est la chance de notre vie. Une occasion comme celle-là ne se reproduira pas ». Les centres étudiés, respectant la philosophie du processus, se basent sur la valorisation et la reconnaissance des savoirs et compétences acquis au long de la vie et réalisent un travail orienté vers la valorisation personnelle de chaque adulte. On part du principe que l'adulte a eu l'occasion, au cours de sa vie, de vivre une série d'expériences grâce auxquelles il a acquis des savoirs et des compétences, qui lui ont permis d'évoluer dans les domaines professionnel, social et familial. Chaque adulte est perçu comme unique, avec un parcours particulier, et il faut lui donner la chance de réfléchir sur ce qu'il a appris dans sa vie. La perception de cette logique est évidente dans le discours d'un adulte interrogé : « ils ne sont pas ici pour enseigner, c'est à nous de redécouvrir ce que nous sommes ». Le principal thème de conversation, de réflexion et de débat dans les sessions de reconnaissance est le parcours de vie de chaque adulte, ses intérêts, ses motivations, ses projets. Son passé, son présent et ses perspectives d'avenir sont explorés dans une séquence temporelle. Ici, c'est l'adulte qui domine les thèmes de conversation. Mieux que quiconque, c'est lui qui en mesure de se prononcer, mais il doit être accompagné par des professionnels pour parvenir à orienter et rentabiliser cet investissement dans le processus. L'intériorisation de cette logique est sous-jacente au commentaire suivant d'un adulte interrogé : « ils voulaient nous connaître en profondeur et ils nous ont demandé de décrire ce que nous avons appris, ce que nous avons fait, c'était dans le but nous connaître en profondeur ».

L'implication et l'engagement de l'adulte dans la phase de reconnaissance, surtout pour remplir les instruments, sont des conditions fondamentales pour surmonter les difficultés les plus fréquentes, qui se situent au niveau de la compréhension de la logique du processus, de la remémoration, de la sélection des informations et de l'écriture. Il est fondamental que l'adulte comprenne la logique du processus pour qu'il s'expose, pour qu'il s'implique et pour que sa réflexion, dans le discours oral et écrit, ne se détourne pas vers des aspects d'ordre intime qui n'ont rien à voir avec les objectifs de la reconnaissance. La rentabilisation des potentialités formatives associées au processus de RVC en général, au moment où les instruments sont remplis en particulier, dépendent à la fois de la motivation et de l'implication des adultes, de l'accompagnement, de l'orientation et de l'appropriation du sens du processus par les professionnels participant à la reconnaissance, et des synergies qui se créent dans les sessions collectives. Le professionnalisme des membres de l'équipe, la responsabilisation, la rigueur et les exigences qu'ils transmettent aux adultes dans la phase de reconnaissance sont des

aspects fondamentaux pour que ceux-ci intériorisent la crédibilité du processus et le valorisent. Ceci apparaît de façon évidente dans le discours suivant d'un adulte : « ils nous donnaient une certaine responsabilité, ils nous ont fait voir qu'on n'est pas là juste pour faire ce qu'on fait, c'est surtout qu'on le fait avec dignité ». Remplir les instruments de médiation, sous l'orientation des équipes des centres, permet à l'adulte d'identifier, de comprendre et de s'approprier son parcours de vie, ses savoirs et compétences. Ceci est notoire dans le commentaire suivant d'un adulte engagé dans le processus : « je suis venu ici pour apprendre ce que je savais déjà ». L'identification des potentialités et compétences, méconnues ou dévalorisées jusqu'alors, lui permet d'enclencher un processus d'autoreconnaissance, qui va influencer de façon très positive son auto-estime et son autoconfiance. Ces plus-values du processus sont identifiées dans le discours de certains adultes interrogés : « je crois que j'ai beaucoup appris, il y a des choses que je savais déjà mais qui étaient endormies, ça m'a surtout donné confiance en moi-même », « il faut parfois que ce soit les autres qui disent qu'on est capable », « j'ai peut-être découvert des choses en moi auxquelles je n'accordais aucune valeur, [là, je me suis aperçu] que tout le monde ne possède pas ces savoirs et que tout le monde ne sait pas faire ce que je sais ».

Pendant le processus, les adultes s'aperçoivent qu'ils ont évolué au cours de leur vie, qu'ils ont fait des apprentissages et développé des compétences dans les contextes les plus variés. Et ils constatent que ceci est essentiellement dû à la diversité des contextes et des expériences qu'ils ont vécus, aux défis qu'ils ont connus et à leurs caractéristiques personnelles (curiosité, persistance, motivation, implication, capacité d'attention, capacité de contacts avec les autres, goût d'apprendre). Cette idée est présente dans le discours de certains adultes interrogés : « je n'avais jamais pensé que j'utilisais ces 4 domaines-clés dans ma vie, au quotidien », « je me suis aperçu que j'avais appris des choses au quotidien ; indépendamment de l'âge, on en apprend tous les jours, dans notre profession, dans notre famille ». Cette perception est fondamentale pour que les adultes valorisent la formation tout au long de la vie ; ils sont alors plus sensibles au fait qu'il est important d'apprendre en tirant profit des opportunités formatives qui apparaissent au quotidien. Le fait que la reconnaissance ait lieu, dans la plupart des cas, lors de sessions de groupes, permet également de rentabiliser les potentialités formatives du processus. Les adultes reconnaissent qu'ils apprennent grâce à la dynamique qui se crée, aux contacts qu'ils établissent avec les autres (ils clarifient leurs doutes, s'entraident mutuellement, discutent). Ceci apparaît clairement dans le commentaire suivant : « je parlais de mes affaires, chacun parlait des siennes, il y avait parfois des problèmes, alors on s'interrogeait les uns les autres ». Le fait que le processus fasse constamment appel à l'oral et à l'écrit permet de développer et de perfectionner des compétences au niveau de l'expression orale et écrite. Ceci est largement souligné par les professionnels des 3 centres étudiés, dans la mesure où il s'agit d'un effet formatif du processus qui est visible et valorisé dans le parcours même de la reconnaissance.

4. Conclusion

L'évaluation est toujours un processus complexe, et quand il s'agit d'évaluer des compétences, la situation est encore plus délicate, ce qui constitue un domaine de difficulté dans le processus RVC. L'analyse de la dynamique d'évaluation des compétences des CRVCC nous permet de mener une réflexion sur une série de nouveaux défis qui se posent dans les processus d'évaluation. L'étude d'un processus d'évaluation des compétences réalisé dans les CRVCC peut être l'occasion de revoir et de repenser les pratiques d'évaluation, notamment celles qui sont présentes dans les modalités éducatives formelles.

L'évaluation des compétences dans le processus RVC est développée dans une perspective humaniste, elle n'est pas seulement entendue « pour juger » (Cardinet, 1989, in Bosman et al. 2000) les compétences manifestées par l'adulte, mais aussi pour donner un sens et valoriser le parcours de vie, l'expérience, l'adulte en tant que personne. Bien que la principale finalité des équipes des centres soit de capter avec rigueur les compétences de l'adulte et de les comparer avec celles du référentiel, afin d'évaluer la possibilité et le degré de certification, la méthodologie et les instruments utilisés permettent d'orienter le processus dans une perspective d'évaluation mobilisatrice et humaniste, avec des potentialités au niveau de la conscientisation des adultes concernés. C'est indéniablement une situation où il est possible de concilier la finalité d'attribution d'un certificat avec le caractère formatif du processus, orienté vers la réflexion, la distanciation par rapport au vécu, l'auto-reconnaissance et l'auto-évaluation.

On peut dire que le processus de reconnaissance de compétences mis en oeuvre dans les 3 CRVCC étudiés contient d'innombrables potentialités formatives pour les adultes concernés. Elles découlent d'une série de facteurs qui s'influencent mutuellement, en particulier : la nature réflexive du processus, autour de l'histoire de vie de l'adulte, la compréhension et l'appropriation de la logique du processus par l'adulte, le type d'instruments utilisés, l'appropriation du sens des instruments par les adultes et les professionnels des centres, la nature et l'orientation de l'accompagnement réalisé par les professionnels des centres, le recours à l'expression orale et écrite, et les synergies qui se créent dans les sessions en petits groupes.

Bibliographie

- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, 1, Vol.IX.
- Gronemeyer, Marianne (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100/101.
- Josso, C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisbonne: Educa.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? In P. Carré et P. Caspar (Dir.) *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris: Dunod.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? In C. Bosman; F. Gerard; X. Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In B. Courtois et G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.