Mohamed Madoui

Education permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif

Actuellement objet de débats et de réformes en Europe mais aussi en France, la validation d'acquis professionnels (VAP) constitue un enjeu stratégique fondamental. Reconnaissant que l'expérience professionnelle produit des compétences et des savoir-faire, elle se situe au croisement de la formation tout au long de la vie et de l'emploi, qui exige de chaque individu davantage de qualifications et de compétences pour s'adapter et anticiper les mutations socio-économiques et technologiques. Elle participe, de ce fait, au rapprochement entre le système éducatif et le système productif. Pour pouvoir s'insérer et évoluer dans la vie professionnelle et sociale, il faut d'une part contribuer à l'élévation du niveau de connaissance des jeunes générations, d'autre part accentuer la professionnalisation de la formation pour permettre aux jeunes et aux adultes de répondre aux exigences des entreprises en termes de compétences et d'employabilité. Il s'agit aussi d'offrir une véritable « seconde chance » aux personnes n'ayant pas atteint un niveau scolaire suffisant, la possibilité de poursuivre des formations diplômantes en leur validant tout ou partie de leurs compétences acquises et développées à travers l'expérience professionnelle.

Dans une société en crise et en raison des mutations rapides des organisations du travail, se former tout au long de la vie est incontournable pour tout individu désirant évoluer et faire face à un marché de l'emploi exigeant, difficilement accessible et rigoureusement sélectif. Nous sommes dans une société où le diplôme, s'il ne constitue pas « automatiquement » un passeport pour l'emploi, demeure néanmoins un moyen d'augmenter ses chances d'insertion

Mohamed Madoui est ingénieur de recherche au Groupe de recherche interdisciplinaire sur les organisations et le travail (CNAM/GRIOT) [madoui@cnam.fr].

et/ou de promotion sociale. La réduction du temps de travail, le développement du temps partiel, les emplois jeunes, le droit individuel à la formation et l'accroissement des mobilités entraînent des besoins de formation et de qualification très importants. Dans ce contexte, la validation d'acquis professionnels constitue un facteur de dynamisation et de motivation pour celles et ceux qui, après plusieurs années d'expérience au cours desquelles ils ont acquis des savoir-faire non négligeables, souhaitent faire reconnaître et valider leurs compétences acquises en entreprise par un diplôme reconnu.

Le rapport de Virville, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle* (1991), le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission européenne, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (1995), le rapport de Nicole Perry sur la réforme de la formation professionnelle, *Diagnostic, défis et enjeux* (1999) et la loi de la modernisation sociale (2001), en situant la validation des acquis au centre de la réforme de la formation professionnelle et en en faisant un outil de mobilité, de reconversion et de réinsertion professionnelles, ont contribué à relancer le débat tant sur la confrontation entre savoirs formels et savoirs informels que sur la place du diplôme dans les systèmes de classification et d'évolution professionnelles.

La VAP s'inscrit donc dans un processus de valorisation des individus dès lors qu'on admet que les lieux d'apprentissage sont multiples. Quand on insère un adulte avec un capital d'expérience dans un processus de formation, il s'agit pour les enseignants de renouveler leurs stratégies pédagogiques de façon à s'adapter à ce type de public. Il faut donc établir une relation individualisée avec les élèves, ou « les auditeurs » comme on les appelle au CNAM, car chacun est porteur de ce que Pat Davies (1997) nomme une « théorie privée ». Cela suppose de mettre en place et de construire des parcours de formation plus personnalisés permettant à chacun d'être acteur de sa propre formation et de sa propre éducation, et rompre ainsi avec la logique de l'enseignement à sens unique où l'enseignant est chargé de transmettre le savoir et l'étudiant de le recevoir en se contentant de participer simplement aux cours. Outre la reconnaissance du caractère formateur de l'expérience professionnelle, la validation des acquis professionnels ouvre aussi la voie à une conception renouvelée des dispositifs de formation, des situations éducatives, des modalités d'apprentissage et d'évaluation.

Le thème de la reconnaissance et de la validation des acquis expérientiels trouve son origine dans des problématiques de reconversion, de mobilité et d'insertion professionnelles, et renvoie donc à des enjeux personnels, socio-professionnels et économiques : comment évaluer et prendre en compte dans la formation les acquis issus de l'expérience ? Pour comprendre ces enjeux, nous tenterons une triple approche : une approche historique, pour comprendre les origines de ce dispositif et les influences étrangères, notamment nord-américaines, sur les acteurs de la formation professionnelle en France ;

une approche théorique, pour tenter de définir les notions-clés du champ de la validation des acquis, en nous appuyant sur les réflexions de deux courants théoriques : il s'agit du courant de la « formation expérientielle » et de celui, plus récent, « des formations en situation de travail » ; enfin, une approche pratique pour comprendre les caractéristiques de ce mode de validation et les limites de son application dans l'enseignement supérieur, et tout particulièrement au CNAM qui occupe, en France, une place originale dans ce domaine.

Un peu d'histoire

Les expériences nord-américaines et leur influence sur les acteurs de la formation en France

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron », dit l'adage populaire qui laisse par ailleurs penser que l'exercice d'une activité professionnelle ou d'un métier quel qu'il soit est non seulement essentiel mais aussi formateur dans la vie de chacun. On constate ainsi que la reconnaissance des effets formateurs de l'expérience est donc ancienne tant dans les discours que dans les représentations sociales.

Mais sans remonter très loin dans l'histoire, on peut situer l'émergence du thème de la reconnaissance des acquis professionnels au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, où l'on assistait, en Amérique du Nord, à une prise de conscience de la nécessité de prendre en compte et de valider les acquis issus de l'expérience professionnelle. Confrontés au chômage massif après leur retour à la vie civile et dans le souci de s'insérer professionnellement dans le secteur industriel, les militaires américains (les GI's) ont cherché à faire reconnaître leurs compétences acquises de leur expérience militaire de terrain. Plusieurs millions de personnes ont bénéficié de ces mesures ; près de deux millions accédèrent à l'enseignement supérieur. La mise en place de ces dispositifs s'est accompagnée de débats houleux et de réactions virulentes de la part aussi bien des établissements universitaires que des institutions politiques. En témoigne cette réaction du président de l'université de Chicago, Robert M. Hutchins (décembre 1944), qui voit dans ce nouveau dispositif une menace sérieuse pour les universités qui « vont devenir une jungle éducative [...] des vétérans incapables de trouver du travail deviendront des vagabonds éducatifs. L'éducation n'est pas un bon système pour faire face au chômage massif » (Bonami, 2000). Les publics concernés par ces dispositifs se recrutaient essentiellement parmi les populations de bas niveau de formation initiale mais qui avaient acquis des compétences et des connaissances grâce à leur passage dans une armée hautement technicisée et dans un contexte de guerre particulièrement difficile et complexe. Ce n'est donc pas un hasard si la plupart des vétérans, très motivés par la reprise des études et ayant bénéficié de la VAP pour entrer dans l'enseignement supérieur, sortaient quelques

années plus tard avec des diplômes et des distinctions honorifiques. Les spécialistes des questions de l'éducation n'hésitaient pas alors à vanter les mérites et l'originalité du dispositif de validation d'acquis professionnels qu'ils considèrent comme étant le fait le plus surprenant de l'histoire de l'enseignement supérieur américain. Considérés au départ comme inadaptés au système éducatif, les vétérans vont devenir, quelques années plus tard, un atout considérable pour l'enseignement supérieur.

Peu à peu, vont se mettre en place tout un ensemble de pratiques centrées sur la capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations académiques. Parmi ces pratiques, on peut citer le cas des *« carreer passport »,* ou encore celui des « portfolio ». Ce dernier, tel que le définit Liétard (1993), est une démarche « par laquelle une personne tente de démontrer, avec des preuves à l'appui, la part des apprentissages antérieurs, qui se rapportent à des cours, programmes ou emplois précis. Cette pratique se fait avec l'aide d'un spécialiste, parfois dans des centres spécialisés ou dans l'institution où on vise une reconnaissance ».

L'expérience américaine va s'étendre à d'autres pays, au rang desquels figurera dans un premier temps le Canada, et plus particulièrement le Québec. Celui-ci va influencer à son tour les perceptions de certains acteurs de la formation continue en France (Barkatoolah, 1987). Depuis le début des années quatre-vingt, de nombreux responsables de départements ministériels chargés de la formation professionnelle et continue vont s'inspirer des travaux de réflexion et des pratiques mises au point par les Québécois pour lancer le débat en France sur ce thème de la reconnaissance et de la validation des acquis, et plus largement sur les questions touchant à l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. On est passé progressivement, constate Feutrie (1998), « d'une prise de position militante, appuyée sur la conviction que l'expérience peut être porteuse de savoirs, à la construction de démarches qui tentent de donner à cette idée une légitimité partagée par la plupart des acteurs, qu'ils appartiennent au champ politique, à la sphère économique ou au champ de la formation ».

Un processus de rationalisation

L'émergence de ce que l'on appelle aujourd'hui le dispositif français de validation des acquis professionnels est le résultat conjugué de plusieurs facteurs. On peut en citer quatre.

Le premier facteur remonte à la fin des années soixante où, pour la première fois, l'Education nationale avait expérimenté, en matière de formation continue, un nouveau système de délivrance de diplômes par unités capitalisables. L'intérêt d'un tel système est d'abord d'opérer une rupture avec la

logique du « tout ou rien » sur lequel sont fondées l'organisation et la validation des examens traditionnels. Ensuite, son originalité est de permettre aux personnes qui suivent une formation de valider non seulement des parties de diplômes mais aussi et surtout de fractionner et de répartir leur effort dans le temps et dans de meilleures conditions. Cependant, on restait encore fortement attaché, à cette époque, au mode de validation classique et académique des acquis de formation, abstraction faite donc des acquis expérientiels.

Un second facteur nous renvoie aux initiatives prises au début des années quatre-vingt par la Délégation à la formation professionnelle (qui devient Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle après sa fusion en 1997 avec la Délégation à l'emploi) pour insérer ou réinsérer au marché du travail les jeunes de 16 à 25 ans, et plus généralement l'ensemble des demandeurs d'emploi qui, par ailleurs, souffrent d'un faible niveau de formation initiale. Les pouvoirs publics vont peu à peu exercer des pressions sur les organismes pour mettre en place des actions de formation à l'intention de ces publics et prendre en compte leurs acquis professionnels quels qu'ils soient pour éviter la multiplication des heures de formation. C'est donc par souci d'économie, au premier abord, qu'a été évoquée l'idée de validation des acquis, qui donnera lieu, en 1985, à une circulaire du ministère du Travail visant à améliorer les programmes d'insertion/réinsertion des jeunes, et par là-même, à rendre officielle l'utilisation « politique » des termes de reconnaissance et de validation des acquis (Feutrie, 1998).

La Délégation à la formation professionnelle, en attendant que se mette en place une politique de validation, va impulser une politique de reconnaissance des acquis à l'aide de deux instruments : le « portefeuille de compétences » puis le « bilan professionnel et personnel ». Le premier, directement inspiré du portfolio américain, est présenté sous la forme d'un dossier personnalisé contenant l'ensemble de pièces qui attestent de compétences acquises, tant dans le cadre des formations que la personne a suivies que des emplois qu'elle a occupés. Le second est conçu comme « une démarche permettant d'identifier les compétences et les potentialités d'un individu susceptibles d'être mobilisées dans un projet personnel et/ou professionnel, que le bilan contribue d'ailleurs à définir » (Liétard, 1992). La circulaire du 14 mars 1986 donne naissance, quelque temps après, aux centres interministériels de bilan de compétences (CIBC). Initialement créés pour accompagner l'organisation des parcours de formation, les bilans de compétence deviendront, avec l'accord de juillet 1991 entre les partenaires sociaux et les pouvoirs publics sur la formation professionnelle, un droit inscrit dans le Code du travail, permettant à chaque salarié ayant une expérience professionnelle d'au moins une dizaine d'années de bénéficier d'un congé spécifique pour réaliser un bilan de compétences, que ce soit dans le cadre de la mobilité, de la reconversion ou de la réinsertion pour

les personnes se trouvant au chômage. Il a pour objet de « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation » (*Code du travail,* art. L 900.2).

Un autre facteur non moins déterminant dans la mise en place de la validation des acquis, fruit d'une longue négociation entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux, va donner lieu, au début des années quatre-vingt, à l'émergence d'un système de validation parallèle ou en concurrence aux voies traditionnelles que proposent les diplômes et les titres homologués. Il s'agit bien de l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983 et de la loi du 24 février 1984, qui obligèrent les branches professionnelles à prendre en compte la reconnaissance des qualifications acquises par l'expérience professionnelle. La preuve de la possession d'un savoir relatif à une qualification peut être désormais fournie autrement que par des diplômes légitimés (Charraud, 1993).

Enfin, un dernier facteur, qui a aussi toute son importance dans la mise en place de la VAP, réside dans les démarches militantes des acteurs de la formation professionnelle en France qui, sous l'influence des expériences québécoises en matière de validation d'acquis, vont créer le Réseau en reconnaissance des acquis. L'objectif de ce réseau est d'« échanger, partager, se rencontrer, évoluer ensemble et faire reculer les limites de l'exclusion » ; il va peu à peu influer sur les politiques, les démarches et les dispositifs mis en œuvre. Ils réussiront finalement à convaincre les pouvoirs publics de la nécessité de légiférer en matière de validation d'acquis pour garantir le droit de chaque individu à suivre ou à reprendre une formation en faisant valider ses acquis expérientiels. Ce passage de la pratique pédagogique à un droit institutionnel n'est pas sans générer des tensions. Sans aller jusqu'à parler de révolution, la VAP entraîne inévitablement un changement culturel dans le mode de délivrance des diplômes et pose un certain nombre de problèmes quant à l'identification, l'évaluation, la validation et la certification des connaissances et des compétences.

Institutionnalisation de la VAP : les textes réglementaires

Par texte réglementaire, nous entendons bien évidemment les lois, décrets, arrêtés et circulaires qui garantissent un cadre réglementaire et institutionnel à la VAP en France. Dans le champ de l'enseignement supérieur, trois textes régissent ce dispositif.

La loi du 10 juillet 1934 relative à l'accès au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat

Cette loi, qui régit le dispositif d'habilitation des établissements pour la délivrance du titre d'ingénieur, comporte dans son article 8 une disposition nova-

trice dans son principe : « Les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens, pourront, après avoir subi avec succès un examen, obtenir un diplôme d'ingénieur. Les conditions de délivrance de ces diplômes seront fixées par décret sur avis de la commission des titres d'ingénieurs. »

Les conditions d'admission et de délivrance du titre d'ingénieur sont modifiées par le décret du 16 mai 1975 ; actuellement, il faut être âgé de plus de 35 ans et justifier de cinq ans d'expérience professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs. Pour cela, il suffit de présenter un mémoire, devant le jury d'une école d'ingénieur habilitée, qui permettrait d'obtenir le titre d'ingénieur si toutefois le jury émettait un avis favorable. Il faut dire que cette loi rencontre très peu de succès parce qu'elle est aussi mal connue. En dehors du CNAM qui continue à délivrer le titre d'ingénieur par cette voie, peu d'établissements s'intéressent à cette démarche. Depuis sa création, il y a maintenant 67 ans, ce sont moins de 3 000 titres qui ont été délivrés alors que l'on délivre environ 23 000 titres d'ingénieurs par an (Bonami, 2000).

Le décret du 23 août 1985 relatif aux conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels

Il s'agit d'un décret qui autorise, dans l'ensemble des établissements supérieurs, l'accès à des niveaux de formation pour lesquels on ne dispose pas de diplômes normalement requis, sur la base des acquis personnels et professionnels. Ce texte est fondamental dans le sens où il tient compte de l'ensemble des expériences de l'individu dès lors qu'elles constituent de véritables gisements de connaissances et de compétences. Ne seront pris en compte que les acquis ayant un rapport avec le projet de formation. Ainsi, une personne titulaire d'un CAP avec une longue expérience professionnelle, personnelle, associative ou syndicale, peut être autorisée à préparer une maîtrise, voire un DESS, au titre de la VAP. Ce n'est pas très courant mais c'est tout à fait possible. Toutefois, si cette personne échoue au DESS, elle n'est pas pour autant titulaire d'une maîtrise mais uniquement de son CAP. Il s'agit bien d'une autorisation à suivre une formation et non pas de la délivrance d'une équivalence.

La loi du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour l'obtention de diplômes nationaux et de l'enseignement technologique secondaire

Le début des années quatre-vingt-dix marque un tournant dans le domaine de la validation des acquis avec l'adoption de la loi du 20 juillet 1992, stipulant que « toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité pro-

fessionnelle en rapport avec l'objet de sa demande peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ».

On se souvient des débats houleux qui ont suivi la discussion du projet de loi à l'Assemblée nationale, où de nombreux parlementaires restaient sceptiques à l'idée de modifier les modalités d'accès traditionnelles à l'enseignement supérieur. Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, apportait ces précisions en guise de réponse aux députés qui critiquaient son projet sur la VAP : « L'école délivre un savoir ; ce savoir est sanctionné par un diplôme, ce diplôme peut ouvrir la voie à un métier. Mais ce système, hérité d'une grande tradition nationale, comporte parfois quelques lacunes : il est incomplet. Le texte que nous vous soumettons aujourd'hui vise en partie, si j'ose dire, à "boucler la boucle", en reconnaissant que les métiers peuvent également être source de savoir qu'un diplôme peut sanctionner » (Assemblée nationale, 25 juin 1992).

Il est donc admis, à travers l'adoption de cette loi, que l'activité professionnelle, de par ses effets formateurs, produit des compétences et des savoirs qui se rapprochent de ceux transmis dans le cadre formel de la formation. Il s'agit non seulement d'admettre qu'il est possible d'apprendre de manière non formelle (reconnaissance des acquis) mais aussi de faire acquérir un statut à cette catégorie d'apprentissage en lui donnant une valeur reconnue socialement (l'acte de valider). En ajoutant validation à reconnaissance, on transforme une simple préoccupation d'évaluation préalable en une reconnaissance sociale officialisée (Jacobi et Lonchamp, 1994).

Une approche théorique

Abordons maintenant le volet théorique. Comme on vient de le voir, la validation d'acquis professionnels occupe une place non négligeable dans le paysage éducatif français et pose avec acuité la question de l'articulation entre les savoirs nés de l'expérience professionnelle et ceux issus de la théorie, que l'on qualifie généralement d'académiques. Qu'on soit formateur ou enseignant, il nous est arrivé à tous, ne serait-ce qu'une fois, de nous poser la question de savoir si l'on peut apprendre par l'expérience, ce qu'on apprend par l'expérience et comment on l'apprend. Cette question dépasse bien entendu les querelles de courants qui opposent le plus souvent les savoirs théoriques, considérés comme nobles, scientifiques et prestigieux, et les savoirs de l'expérience, considérés comme approximatifs, désordonnés et destinés avant tout à être appliqués. Le débat n'est pas nouveau et l'on se demande encore si l'on doit former les jeunes personnes par une approche théorique qui développera en elles les capacités de raisonnement scientifique, d'esprit critique et de logique, ou s'il vaut mieux les confronter très vite aux réalités de la vie pratique, avec

tout ce que cela suppose de complexité et d'approximations. Les enseignants ou les formateurs qui s'adressent à un public adulte issu de l'entreprise, comme c'est le cas au CNAM, soulignent toute l'importance que requiert pour eux la prise en compte de l'expérience professionnelle dans les parcours de formation. Il s'agit d'une part d'éviter de refinancer des actions de formation qui visent des objectifs éducatifs déjà maîtrisés par les apprenants, et d'autre part de réduire leurs parcours de formation. Pour l'individu en situation de reprise de formation, c'est plutôt un facteur motivationnel déterminant dès lors que la prise en compte de son expérience le dispense de revenir sur ce qu'il sait déjà.

De la diversité des définitions de la notion d'« expérience »

Sur le plan conceptuel, il nous semble toutefois nécessaire de revenir sur le terme d'« expérience » tant son usage nous paraît des plus évidents. Nous tenterons, avec G. de Villers (1991), un détour philosophique pour y voir un peu plus clair compte tenu de l'abondante diversité des significations. Commençons par Platon, qui considère que l'expérience livre non pas des connaissances mais seulement une opinion. La vérité n'est pas dans l'expérience mais dans la connaissance des idées, autrement dit dans la science. Pour Aristote, l'expérience est prise comme une voie d'accès à la réalité sensible, une condition nécessaire mais non suffisante à la connaissance.

Avec l'apport du christianisme, l'expérience devient la connaissance du monde intérieur, la présence divine dans l'intimité de chacun. Au début des temps modernes, Bacon (1620) est le premier à développer l'idée d'une approche scientifique de l'expérience ordonnée par opposition à l'expérience vulgaire. David Hume (1946) recourt à la répétition des phénomènes dont l'insistance produit des habitudes mentales. A l'inverse de Hume, Kant va considérer les objets de l'expérience, la production de sens de l'objet, c'est-à-dire la transmutation du donné sensible en concept. Avec Hegel et la phénoménologie, l'expérience signifie le mouvement même de l'esprit se produisant dans ses manifestations dans, par et pour la conscience.

Au XIX^{e} siècle, marqué par le romantisme, se développe une conception de l'expérience comme appréhension immédiate de données naturelles. Pour Bergson, il existe un accès immédiat au réel : l'intuition. Quant à Durkheim, la notion d'expérience se trouve, selon lui, au milieu d'une tension dialectique entre la théorie et la pratique, entre le sacré et le profane. Beaucoup plus tard, Dewey (1938) souligne les mérites de l'expérience pratique comme méthode éducative et considère l'apprentissage comme un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action. L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie, et la théorie fournit une direction à l'expérience. Il s'agit donc de deux éléments interreliés, qui doivent être intégrés.

Pour sa part, Kolb (1984) tente de réconcilier les pôles théorie/pratique dans un modèle structurel de l'apprentissage : « L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel les connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. » Kolb a identifié quatre styles d'apprentissages principaux (Landry, 1991) :

– l'expérience concrète ; caractéristique d'une personne qui s'implique d'une manière personnelle dans les expériences et les relations humaines, qui est concernée plus par le caractère unique et la complexité de la réalité actuelle que par les théories et les généralisations ;

– l'observation réfléchie ; caractéristique d'une personne qui met l'accent sur la compréhension des idées et des problèmes, plutôt que sur leurs applications pratiques, qui valorise la réflexion plutôt que l'action ;

– la conceptualisation abstraite ; caractéristique d'une personne concernée davantage par l'élaboration de théories générales que par la compréhension intuitive des éléments particuliers d'une situation ;

– l'expérimentation active ; typique d'une personne qui cherche à influencer les autres et à changer les situations : les applications pratiques sont jugées plus importantes que la compréhension théorique ; l'accent est mis sur l'action plutôt que sur la réflexion.

Réfléchissant sur la place de l'expérience dans les entreprises, Guy Jobert (1990) définit l'expérience comme un processus qui « s'est constitué, au fil des temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature ». Autrement dit, l'expérience, c'est la synthèse de tous nos mouvements, de toutes nos émotions construites par, dans et pour l'action.

Les concepts clés

L'usage et l'utilisation indifférenciée des notions d'acquis, de reconnaissance et de validation, qui toutes, d'ailleurs, renvoient à des champs disciplinaires variés (sociologie, psychologie, droit, sciences de l'éducation, etc.), impliquent que nous nous attardions un peu pour tenter un effort de conceptualisation compte tenu de la confusion qui règne dans les définitions de ces notions et des dérives que peut engendrer sur le terrain leur perception par l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle. En inscrivant les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis dans le champ théorique de l'évaluation, il est essentiel de resituer la place exacte de ces concepts. Commençons par la notion d'« acquis ». Ce terme désigne d'abord les acquis informels, donc issus de l'expérience, par opposition aux acquis formels résultant d'un ensei-

gnement académique classique. Ces derniers développent chez l'individu des capacités de raisonnement scientifique, des capacités de réflexion et de formalisation, tandis que l'expérience sert de terrain d'application aux savoirs académiques qu'elle transforme en « savoirs en usage » spécifiques à une catégorie de contenus d'activités (Malglaive, 1990). Sous un angle plus psychologique, Aubret (1994) observe que les acquis sont « définissables en termes d'effets durables laissés par les apprentissages [quelle que soit leur nature] sur les modalités de connaître, d'être et d'agir d'une personne » dont la finalité est d'élaborer et de constituer un potentiel susceptible d'être mobilisable quels que soient les circonstances ou les contextes.

Voyons ensuite les notions de « reconnaissance » et de « validation ». Le verbe « reconnaître » est polysémique, il renvoie à des sens comme percevoir, admettre, distinguer, identifier, accepter, etc. En revanche, le terme « valider » est monosémique ; il renvoie à un lexique juridique et administratif, avec le sens de ratifier, entériner, homologuer ; du coup, son sens a une portée plus forte du fait de son caractère procédural et institutionnel. La notion de « reconnaissance » renvoie donc d'une part aux représentations que se fait l'individu de l'analyse de ses propres compétences en fonction de ses projets personnels et professionnels (reconnaissance par soi), et d'autre part aux évaluations que porte l'environnement extérieur (l'employeur, les collègues, la famille, l'institution, etc.) sur les compétences de l'individu (reconnaissance par autrui). Autrement dit, comme le résume si bien J. Aubret, il s'agit de « se reconnaître pour se faire reconnaître ». La reconnaissance des acquis est orientée évidemment vers l'acte de validation qui atteste de la conformité des acquis par rapport à un ensemble d'exigences réglementées, et qui accorde une valeur reconnue socialement et garantie dans le cadre d'un usage déterminé.

Les courants théoriques

Nous avons mobilisé deux cadres théoriques pour nous aider à comprendre et à développer la réflexion autour des problématiques liées aux savoirs et aux compétences d'une manière générale. Le premier courant concerne la formation expérientielle développée par des chercheurs et des praticiens canadiens (Landry, 1986) qui seront rejoints, quelque temps après, par des chercheurs français. Ils partent du constat que l'individu est profondément transformé dès lors qu'il opère un travail réflexif sur son passé professionnel ou personnel, sur tout ce qu'il a vécu et le contexte dans lequel ses expériences ont eu lieu. Reprenant les réflexions de B. Courtois sur le rôle formateur de l'expérience, Pineau (1995) définit la formation expérientielle comme une formation par contact direct mais réfléchi, qui suppose de réunir trois exigences au moins. Il s'agit en premier lieu, par une recul critique et par une « mise en mots », de

verbaliser l'expérience et d'en tirer la dimension d'expertise. Il s'agit ensuite de transformer cette expérience en conscience en examinant comment elle a construit l'individu en tant que tel pour le positionner enfin dans son contexte spatiotemporel et le mettre en perspective.

Transformer ainsi une expérience suppose donc une triple démarche dont la portée réelle est la construction du sens. Pour qu'une expérience soit formatrice, il faut que l'individu lui donne lui-même du sens et la confronte à différents niveaux de sens. Toute la question est de savoir comment transformer un savoir d'usage contextualisé en un savoir transférable, transmissible et décontextualisé, quand on sait que les savoirs issus de l'expérience professionnelle ne correspondent pas toujours aux savoirs d'une discipline académique. Il faut donc un effort d'explicitation, de formalisation et de confrontation par la mise en regard avec un référentiel de formation.

Le second courant, constitué de chercheurs travaillant sur les effets formateurs des situations de travail, considère aussi bien la théorie que la pratique, la réflexion que l'action, comme des dimensions d'un seul et même apprentissage. C'est ainsi que les compétences issues d'une expérience professionnelle et sociale sont porteuses de savoirs et de connaissances que Barbier (1996) appelle les « savoirs d'action » et que Malglaive (1990) désigne par « savoirs pratiques ». Liés les uns et les autres à la transformation du réel, ils constituent à vrai dire un « ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuitions, de réflexes et d'habitude ». Certains de ces savoirs, selon Malglaive, « sont formalisés dans des langages qui leur sont adéquats, langage naturel, langage mathématique, langage des schémas ; d'autres, les savoirs pratiques et les savoir-faire s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent, encore qu'ils puissent créer leur propre jargon et acquérir ainsi leur autonomie spécifique ».

Si les savoirs issus de l'expérience professionnelle sont considérés comme relevant du domaine de l'abstrait, leur existence réelle et sociale ne dépend en réalité que de la capacité de chacun à les verbaliser, les expliciter et les formaliser. Comme le souligne très justement Guy Jobert (1990), l'expérience, lorsqu'elle est écrite, est un capital considérable. Ces savoirs d'action, mobilisés avant tout dans l'objectif d'être opérationnels, ne sont organisés que par, dans et pour l'action. C'est en effet bien souvent le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les connaissances primitivement acquises pour les réapprendre autrement (Decomps et Malglaive, 1996).

Dans l'ouvrage dont il a assuré la direction, Barbier (1996) constate que l'usage de la notion de savoir renvoie à deux zones sémantiques n'ayant ni les mêmes objets ni les mêmes règles. Il y a d'une part le champ qui recouvre « les savoirs objectivés », qui sont « des énoncés propositionnels [...] Ils formalisent une représentation du réel et ils énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet présenté », d'autre part le champ des « savoirs déte-

nus », qui sont des composantes identitaires dont la réalité est supposée à partir « du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions ». Barbier poursuit son analyse et constate que « l'acte de travail, qui a pour résultat spécifique la production ou la transformation de biens et de services et qui suppose à cette occasion la mobilisation de capacités et plus largement de composantes identitaires dans l'exercice d'activités concrètes, a pour effet de cet exercice de modifier ces capacités ou composantes identitaires ».

L'identification de ces savoirs pratiques est loin d'être une chose aisée compte tenu de l'absence d'instruments adaptés à ce type d'exercice, et de la difficulté à les rendre visibles, lisibles et mesurables. Car contrairement aux savoirs théoriques conçus autour de champs disciplinaires précis, les savoirs d'action ne sont pas suffisamment organisés et s'accommodent donc mal des découpages des programmes d'enseignement académique. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile d'identifier, à partir des acquis de l'expérience professionnelle, la part de compétence qui relève de l'individu et celle qui revient au collectif avec qui on travaille, pour la simple raison qu'une organisation suppose non seulement des connaissances et des compétences individuelles mais aussi des compétences mises en commun et partagées par un groupe, et qui sont mobilisées, à un moment ou un autre, pour tout ou partie, par les individus dans leurs actions (Feutrie, 1998).

La démarche de validation d'acquis professionnels consiste donc à identifier et à repérer les savoirs pratiques mobilisés au travail et dans la vie quotidienne, et de comprendre le contexte et les conditions dans lesquels ils sont réalisés. Pour cela, il faut les faire émerger de l'état brut de l'action dans laquelle ils ont été forgés à l'état de conscience en favorisant leur verbalisation à l'aide d'un conseiller spécialisé dont le rôle est d'amener les candidats à « mettre en mots » et à formaliser leur expérience. Cela suppose bien entendu un travail d'accompagnement de l'individu pour l'aider à mettre à la disposition de ceux qui sont chargés de l'évaluer les éléments nécessaires pour concrétiser son projet professionnel et personnel.

La validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur : le cas du CNAM

Les réflexions qui vont suivre se fondent sur ma propre expérience au CNAM (1999-2000) en tant que conseiller au service de validation d'acquis professionnels chargé d'accueillir, d'informer et d'analyser les parcours professionnels des « auditeurs » désirant valider leur expérience professionnelle, soit pour accéder à une formation pour laquelle ils ne disposent pas de diplômes normalement requis (décrét 1985), soit pour être dispensés de certaines unités de valeur (loi 1992). Au CNAM, l'expérimentation de la VAP remonte à septembre 1995,

c'est-à-dire trois ans après l'adoption, par l'Assemblée nationale, de la loi de juillet 1992 qui permet, rappelons-le, d'obtenir des dispenses des enseignements et des examens pour les parties des cursus correspondant à des connaissances que les candidats ont acquises au cours de leur activité professionnelle et sociale. Pour appuyer cette démarche, un accompagnement spécifique d'aide aux candidats a été mis en place, et ce sont justement les conseillers en validation d'acquis professionnels qui assurent cette fonction nouvellement émergente.

Deux types de démarches, renvoyant à l'application des deux textes (décret 1985, loi 1992), sont depuis utilisées dans le cadre du dispositif VAP. La première démarche met l'accent sur l'idée de la production de preuves d'acquis que le candidat doit fournir pour appuyer sa demande. Elle est particulièrement défendue par Jacques Aubret qui considère que toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit forcément dans un jeu d'influences et de rapports de forces inégalement réparties entre le demandeur et l'institution chargée de la validation de ces preuves d'acquis. Autrement dit, dans toutes les situations d'évaluation de « preuves » ou d'identification des acquis, on met en présence l'évalué face à son évaluateur, l'observé face à son observateur pour déterminer si le candidat dispose de suffisamment d'acquis au regard d'un référentiel de formation, de titre ou de diplôme. Il s'agit donc, dans cet exercice, de mesurer, d'apprécier et, en définitive, d'apporter un jugement sur la conformité des acquis évalués avec ceux attendus par le référentiel de formation.

L'accès à la préparation d'un diplôme sans le diplôme normalement requis proposé dans le cadre du décret de 1985 est loin d'être une dispense de présenter des preuves d'acquis ou de se soumettre à des épreuves de vérification ou de contrôle. De même, l'obtention d'unités de valeur dans le cadre de la loi de 1992 implique « la présentation d'une contribution ciblée en fonction des acquis à valider ». L'évaluation des acquis ne doit pas se contenter de la description complète des expériences sociales et professionnelles du candidat à la validation, elle doit aussi s'appuyer sur une présentation qui suppose un effort préalable de formalisation de cette expérience. Ce travail d'analyse de l'activité professionnelle se fait avec l'aide d'un conseiller spécialisé ayant pour objectif de « mettre en mots » l'expérience professionnelle que le candidat veut faire valider au regard des dispenses de formation demandées. Cet exercice exige bien entendu des candidats à la VAP un effort d'analyse, de formalisation et de synthèse des expériences personnelles et professionnelles qu'ils souhaitent faire valider, et fait porter ainsi l'effort d'identification des savoirs d'action à faire valoir sur le candidat. C'est à lui de saisir les règles du jeu et de prouver qu'il est bien en mesure de produire les éléments nécessaires à la recevabilité de sa demande par l'établissement universitaire.

La deuxième démarche est celle qui a été proposée par le ministère aux établissements d'enseignement supérieur. Elle est le résultat des réflexions des

groupes de travail qui avaient été chargés de mettre en œuvre le dispositif de validation des acquis en application à la fois du décret de 1985 et de la loi de 1992. Deux dossiers sont proposés. Le premier, en application du décret de 1985, suggère une présentation, sous une forme résumée, de l'ensemble des informations considérées comme nécessaires : parcours de formation initiale et continue ; parcours professionnels en insistant sur les moments les plus significatifs du parcours ; expériences sociales et personnelles ; productions personnelles. Le second, en application de la loi de 1992, invite le candidat à analyser très précisément l'activité professionnelle qui va servir à la décision de validation. La démarche privilégie une relation vivante fondée sur la confiance entre le candidat et un conseiller VAP pour produire ensemble le dossier de validation, identifier les compétences dont il a fait preuve dans les missions qui lui sont confiées et les savoirs dont elles supposent la maîtrise. Il s'agit en quelque sorte, pour reprendre l'expression de J. Aubret, de « dire le faire ». Dans les deux cas, le conseiller VAP s'organise en deux temps : un premier entretien d'environ une heure avec le candidat permet de s'assurer de la crédibilité de la demande ; si celle-ci est fondée, un second entretien plus long est tout de suite prévu pour élaborer le dossier (décret 1985) ou analyser l'expérience professionnelle du candidat (loi 1992).

Dans le cadre du décret de 1985, on porte une appréciation globale sur l'expérience personnelle, sociale et professionnelle, sur le parcours de formation initiale et continue, et sur les travaux personnels du candidat. On tente de rechercher les schémas d'action, d'identifier un potentiel et des capacités de résolution de problèmes et de mise en œuvre de nouvelles activités, plus complexes, impliquant des responsabilités importantes, et de vérifier le niveau de connaissances et de savoirs correspondants qui sont normalement requis de ceux qui obtiennent le diplôme postulé. Il s'agit non pas d'opérer une vérification par des tests de la maîtrise des connaissances, mais d'adopter une démarche consistant à privilégier davantage les mouvements, les progressions et les évolutions professionnelles du candidat. Ce qui est pris en considération, c'est le niveau des responsabilités, la complexité des tâches confiées, des connaissances et des savoir-faire qu'ils exigent, et surtout, leur correspondance avec le niveau et le type de diplôme auquel le candidat souhaite accéder. Les commissions pédagogiques (composées d'enseignants dans la discipline concernée par la dispense) s'interrogent avant tout sur les capacités réelles du candidat à s'insérer dans la formation demandée, et dans quelle mesure surtout il pourrait y réussir. Dans certains cas, il est demandé, préalablement ou simultanément, à la personne d'acquérir telle ou telle connaissance formelle qui semble lui faire défaut.

En revanche, dans le cadre de la loi de 1992, où il s'agit cette fois non pas d'autoriser une personne à suivre un cursus mais d'attribuer des unités de

valeur sur la base d'acquis qui sont d'un autre ordre, le processus repose sur un travail d'analyse supposant une description approfondie de l'activité professionnelle qui servira de base à la demande de validation. La formalisation de l'activité du sujet exige de sa part un effort d'élaboration intense en ce sens que la construction de la représentation à laquelle il procède relève à la fois d'une dynamique de mise en représentation qui lui permet de s'abstraire de son activité et d'une dynamique de production de sens lui permettant de se situer par rapport à l'activité et au récit qu'il en fait (Astier, 1999).

L'objectif est non pas de rechercher de manière approfondie des similitudes avec les programmes de formation mais de tenter de détecter des proximités, c'est-à-dire de vérifier si les capacités dont fait preuve l'individu dans la réalisation des actions et des missions qui lui sont confiées correspondent bien à ce qui est attendu par la formation. Il s'agit d'amener le candidat à la VAP, par une démarche d'explicitation et de mise en regard, à établir sans cesse le lien entre son expérience professionnelle et les programmes des unités de valeur qu'il demande en dispense, exercice qui exige un effort considérable de réflexion, d'analyse et de formalisation.

Ce qui importe n'est pas de savoir ce que l'individu a appris mais comment, quand et où il a appris (Rivoire, 1998). Malgré la difficulté qu'éprouvent les candidats à comprendre et à expliciter comment s'effectue l'apprentissage sur le lieu de travail, tant nos acquis nous paraissent d'une telle évidence (la majorité des candidats répondent spontanément à cette question « j'ai appris sur le tas »), elle leur permet néanmoins de se réapproprier leur expérience et de la restructurer avec beaucoup de recul. C'est cette expérience recomposée, décontextualisée et formalisée, que le jury évalue. Le plus important, ce sont les acquis issus dans et par l'expérience plutôt que l'expérience elle-même. Ensuite, à la question : « Quand avez vous appris ? », on recherche la progression dans le temps : y a-t-il longtemps ? Récemment ? Dans quel ordre chronologique ? Quand pense-t-on avoir acquis un savoir ? Enfin, à la question « Où avez-vous appris ? », le conseiller s'interroge sur l'intégration et l'évolution spatiotemporelle : dans quelle entreprise ou administration ? Sur quel poste ? Quelle fonction ? Quel emploi ? A quel niveau de responsabilité ?, etc. Il s'agit donc, pour tout candidat à la VAP, de donner du sens à ses acquis par un travail sur son expérience avec l'aide d'un accompagnateur, travail qui doit déboucher sur une forme d'explicitation du récit d'expérience. Ce retour réflexif sur soi exige du candidat une capacité d'analyse et de distanciation susceptible de permettre la verbalisation de l'activité (Ravat, 1996).

Pour autant, la mise en regard de l'expérience professionnelle avec les référentiels de formation n'est pas toujours facile à faire du fait que les enseignements universitaires ne sont pas particulièrement préparés pour cette démarche. Ils apparaissent le plus souvent sous forme de listes d'unités de

valeur et imposent donc au préalable un travail de description en termes d'objectifs visés et de capacités attendues. Il s'agit bien, dans ce cas, de capacités « théoriques », décontextualisées, à rapprocher de capacités concrètes, opérationnelles, effectivement mises en œuvre, mais contextualisées (Feutrie, 1998).

Conclusion

Les spécialistes de l'innovation n'ont pas tort de dire qu'il faut généralement plusieurs années, voire quelques décennies, pour faire passer une réforme dans le secteur éducatif, surtout s'il s'agit d'une loi « révolutionnaire » comme celle relative à la validation d'acquis professionnels. Malgré quelques avancées significatives ces cinq dernières années, il n'en demeure pas moins que la généralisation de la VAP tant souhaitée par le législateur est loin d'être acquise sur le terrain. Il faut dire qu'elle n'est pas suffisamment médiatisée et que les établissements universitaires, à l'exception de quelques-uns, ne lui accordent que peu ou pas d'importance. A cela s'ajoutent d'autres obstacles pour les candidats, ayant trait à la complexité de la démarche, aux lourdeurs des procédures, au manque d'intérêt et d'adhésion de la part des responsables administratifs et des enseignants. Ce qui rend sa mise en œuvre sur le terrain tellement problématique. Ne faut-il pas alors, comme pour le bilan professionnel, l'inscrire dans le Code du travail, pour garantir ainsi à toutes les personnes remplissant les conditions exigées par les textes de bénéficier de la validation d'acquis professionnels et leur éviter de revenir sur ce qu'ils savaient déjà ?

L'enjeu est primordial. Si l'on doit désormais se former tout au long de la vie, il faut favoriser une meilleure prise en compte des acquis expérientiels. Il faut rappeler que 40 % de la population française a un niveau de qualification inférieur au niveau V (CAP, BEP) et que, pour arriver à des résultats beaucoup moins dramatiques, il est important de mettre en place des procédures massives de validation d'acquis professionnels afin de permettre à des populations souvent trop éloignées de la culture scolaire, parfois de manière traumatisante (échec scolaire qui laisse des séquelles parfois graves), de se voir offrir une « seconde chance » de faire valoir ce qu'elles ont appris autrement que par les voies d'accès traditionnelles. En d'autres termes, reconnaître une valeur formative à l'ensemble de leurs expériences personnelles, sociales, professionnelles, associatives, syndicales ou sportives.

En raison de l'intérêt qu'elle représente pour un grand nombre d'acteurs (entreprises, individus, organismes de formation, institutions...), la VAP apparaît fréquemment, pour des couches très larges du salariat, comme un moyen de promotion sociale et donc de valorisation de soi (reconnaissance pour soi et par autrui), constat également partagé par H. Lenoir (1999). Ce sentiment ressort très fortement des entretiens que nous avons eus avec les candi-

dats qui, grâce à la VAP, ont pu engager ou relancer une dynamique de formation dans une logique de réinsertion professionnelle, de promotion sociale ou de mobilité (interne et/externe). Ce qui nous permet d'avancer que la VAP est aussi un déterminant motivationnel, un facteur non seulement déclencheur d'une dynamique de reprise d'études mais aussi de fidélisation (non-abandon) qui caractérise une grande partie des candidats. Ce faisant, elle joue, pour reprendre une expression de B. Liétard, une « fonction d'assurance ou de réassurance », en ouvrant d'autres perspectives en termes de réinsertion, de reconversion ou de mobilité, dès lors que l'individu s'inscrit dans une démarche de projet personnel et professionnel.

Outre le caractère formatif de l'expérience professionnelle pour les individus, la VAP constitue aussi un outil de valorisation pour l'entreprise qui apparaît comme le lieu privilégié de la production des connaissances et des compétences. C'est peut être aussi la raison pour laquelle un certain nombre d'entreprises ont décidé d'intégrer la validation d'acquis professionnels dans leurs stratégies de gestion des ressources humaines. En effet, la VAP permet aux entreprises de réduire les écarts en termes de diplômes entre plusieurs catégories de salariés exerçant les mêmes activités. Compte tenu de la valeur sociale du diplôme, la VAP permet aux personnes les moins qualifiées mais largement expérimentées d'accéder de façon économique et rapide au même niveau de formation et de diplôme. Par ailleurs, elle est considérée comme un outil de gestion de la mobilité interne et externe, ce qui permet aux entreprises d'anticiper les mutations socio-économiques et technologiques, et de mieux organiser les parcours de formation adaptés à chaque acteur.

Il faut aller donc vers un système coordonné reposant tant sur la formation initiale et continue que sur les qualifications et les compétences acquises tout au long de la vie active. Un système qui, évidemment, doit avoir pour objectif d'être transférable, portable et rentable sur le marché de l'emploi. L'une des caractéristiques du succès du CNAM est sans doute son souci permanent de demeurer une référence incontestable en matière d'adaptation de la formation à la demande sociale. Une adaptation qui passe notamment par le renforcement et le développement de la validation des acquis professionnels comme axe fondamental de la réforme de la formation professionnelle. Le CNAM doit d'ailleurs tenir compte de la VAP pour adapter et repenser son offre de formation de façon à la rendre plus conforme aux besoins de ce type de public, non seulement en termes d'objectifs et de contenus mais également en termes d'organisation pédagogique (individualisation des parcours, projet personnel et professionnel, modularisation de la formation, formation courte diplômante, autoformation, formation à distance...).

Pour conclure, ne faut-il pas, comme le suggère Barbier, opérer une transition progressive d'une culture de l'enseignement basée exclusivement sur la valorisation des savoirs théoriques à une culture de la professionnalisation qui

prend en compte les savoirs issus de l'action et de la pratique ? En d'autres termes, renouer le dialogue entre l'école et le monde du travail, entre l'éducation et la formation professionnelle, entre la culture universitaire et la culture de l'entreprise, pour aboutir à des évolutions significatives sur une scolarisation de l'entreprise et une professionnalisation de l'enseignement (Dubar, 1996). L'individu apprend en tous lieux et en tous temps, et la VAP constitue, dans ce contexte, un processus d'aide à la construction des identités personnelles, sociales et professionnelles.

Bibliographie

ASTIER, P. 1999. « Activité et situation dans le "récit d'expérience" ». *Education permanente.* N° 139, pp 87-97.

AUBRET, J. ; GILBERT, P. 1991. *Reconnaissance et validation des acquis.* Paris, PUF.

AUBRET, J. ; MEYER, N. 1994. « La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur. Les enjeux ». *Pratiques et analyses de formation.* Université de Paris 8.

BACHELARD, G. 1980. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.* Paris, Vrin.

BARBIER, J.M. (dir. publ.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF.

BARBIER, J.M. ; BERTON, F. ; BORU, J.J. 1996. *Situations de travail et formation.* Paris, L'Harmattan.

BARKATOOLA, A. 1987. « Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis ». *Pratiques de formation.* Université de Paris 8.

BERGSON, H. 1889. *Essai sur les données immédiates de la conscience.* Paris, Alcan.

BONAMI, J.F. 2000. *Valider les acquis professionnels.* Paris, Editions d'Organisation.

CHARRAUD, A.M. 1993. « L'organisation de la reconnaissance des acquis ». *Actualité de la formation permanente.* N° 122.

COURTOIS, B. 1995. « L'expérience formatrice : entre auto et éco-formation ». *Education permanente.* N° 122.

COURTOIS, B. ; PINEAU, G. 1991. *La formation expérientielle des adultes.* Paris, La Documentation française.

DAVIES, P. 1997. *Accreditation of Prior Learning in England.* Background Paper for Leonardo Project Meeting.

DECOMPS, B. ; MALGLAIVE, G. 1996. « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? ». *Savoirs théoriques et savoirs d'actions.* Paris, PUF.

DEWEY, J. 1938. *Experience and Education.* New York, Macmillan Press.

DUBAR, C. 1991. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris, Armand Colin.

DUBAR, C. 1996. *La formation professionnelle continue.* Paris, La Découverte.

FEUTRIE, M. 1998. *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel.* Rapport pour le CEDEFOP, Communautés européennes, Thessalonique.

FEUTRIE, M. (coord.). 1990. « Formation et changement dans les entreprises ». *Education permanente.* N° 104.

HEGEL, G.W.F. 1807. *Phénoménologie de l'esprit.* Paris, Aubier, 2 tomes.

HUME, D. 1946. *Traité de la nature humaine*. Paris, Aubier.

HUSSERL, E. 1970. *Expérience et jugement*. Paris, PUF.

KANT, E. 1968. *Critique de la raison pure*. Paris, PUF.

JACOBI, D. ; LONCHAMP, K. 1994. « Reconnaître et valider les acquis. Les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale ». *Education permanente*. N° 118.

JOBERT, G. 1990. « Ecrite, l'expérience est un capital ». *Education permanente*. N° 102.

KOLB, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New York, Prentice Hall.

LANDRY, F. 1986. *L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation*. Montréal, fédérations des CEGEPS, collection « Etudes et réflexions ».

LANDRY, F. 1991 « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel ». *Dans :* Courtois, B. ; Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française.

LENOIR, H. 1999 « Validations des acquis professionnels : les usages sociaux ». *Actualité de la formation permanente*. N° 163.

LIÉTARD, B. 1992. « Les bilans de compétences : un état des études et des expérimentations (1985-1992) ». *Etudes et expérimentations*. N° 15.

LIÉTARD, B. 1993. « Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis ». *Actualité de la formation permanente*. N° 124.

LOCK J. 1960. *Essai concernant l'entendement humain*. Paris, Vrin.

MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.

RAVAT, D. 1996. « La validation des acquis professionnels ». *Actualité de la formation permanente*. N° 140.

RIVOIRE, B. 1998. *La validation des acquis professionnels au CNAM : état d'une expérimentation*. Paris, CNAM, rapport de recherche.

VILLERS, G. de. 1991. « L'expérience en formation d'adultes ». *Dans :* Courtois, B. ; Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française.