

V - LA PEDAGOGIE DU PROJET DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURMOHAMED MADOU ([*](#))**De l'enseignement à la professionnalisation : les universités face à la reconnaissance et à la validation des acquis professionnels : le cas du CNAM****INTRODUCTION :**

Actuellement objet de débats et de réformes en Europe mais aussi en France, la validation d'acquis professionnels (VAP) constitue un enjeu stratégique fondamental. Reconnaisant que l'expérience professionnelle produit des compétences et des savoir-faire, la VAP 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 contribuer, d'une part, à l'élévation du niveau de connaissance des jeunes générations et accentuer, d'autre part, 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 et la possibilité de poursuivre des formations diplômantes en leur validant tout ou partie de leurs compétences acquises et développées à travers l'expérience professionnelle. Il faut aller donc vers un système coordonné reposant tant à la fois sur la formation initiale et continue et sur les qualifications et les compétences acquises tout au long de la vie active. Un système qui, évidemment, doit avoir comme objectif d'être transférable, portable et rentable sur le marché de l'emploi.

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 désireux 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 tout de même un moyen d'augmenter ses chances d'insertion 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 tous 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.

L'une des caractéristiques du succès du Conservatoire National des Arts et Métiers (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 entre autres par le renforcement et le développement de la validation des acquis professionnels comme axe fondamental de la réforme de la formation professionnelle⁽¹⁾. Le rapport de Virville: «*donner un nouvel élan à la formation professionnelles*» et le livre blanc sur l'éducation et la formation de la commission européenne «*enseigner et apprendre: vers la société cognitive*», en plaçant 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 tenté de relancer le débat tant sur la confrontation entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels que sur la place du diplôme dans les systèmes de classification et d'évolution professionnelles. 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...).

La VAP s'inscrit donc dans un processus de valorisation des individus dès lors que l'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 sa simple participation aux cours. La reconnaissance des acquis professionnels ouvre ainsi 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 en France. Une approche théorique pour tenter de définir les notions clés du champ de la validation des acquis et ce, en s'appuyant sur les réflexions de deux courants théoriques: il s'agit du courant de la «formation expérientielle» et d'un autre plus récent «des formations en situation de travail» Enfin une approche pratique pour comprendre les caractéristiques de ce mode de validation et des limites de son application dans l'enseignement supérieur et tout particulièrement au CNAM qui occupe en France une place originale dans ce domaine.

1- APPROCHE HISTORIQUE.

L'adage populaire: «*c'est en forgeant qu'on devient forgeron*», laisse penser que l'exercice d'un métier, d'une activité professionnelle quelle qu'elle soit est non seulement essentiel mais aussi formateur dans la vie de tout un chacun. On constate que la reconnaissance des effets formateurs de l'expérience est donc ancienne tant dans les discours que dans les représentations sociales.

1.1- Les influences nord américaines.

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 Seconde 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 dont 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, pour exemple, cette réaction du Président de l'université de Chicago, Robert M. Hutchins, en décembre 1944, pour qui «*les universités 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*» (cité par J.F. Bonami, 2000). Les publics concernés par ces dispositifs se recrutaient essentiellement parmi les populations de bas niveau de formation initiale, mais qui ont acquis des compétences et des connaissances grâce à leur passage dans une armée très technique et dans un contexte de guerre particulièrement difficile et complexe. Ce n'est donc pas un hasard que 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 leur diplôme obtenu haut la main. Un journaliste du New York Times, spécialiste de l'éducation commentait, en novembre 1947, ce dispositif de validation d'acquis professionnels et le considère comme étant «*le*

fait le plus surprenant de l'histoire de l'enseignement supérieur américain...Les vétérans s'approprient les distinctions; ils sortent avec les notes maximales, dans tous leurs cours. Loin d'être un problème éducatif, les vétérans sont devenus un atout pour l'enseignement supérieur».

Ces mesures ont donné naissance quelque temps après à un ensemble de pratiques centrées sur la capitalisation des preuves de compétences acquises en dehors des formations académiques (Aubret, 1994). Parmi ces pratiques, on peut citer les *career passport* ou encore le *portfolio*. Ce dernier, tel que le définit B. 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"*.

Cette expérience américaine a eu des prolongements au Canada et plus particulièrement au Québec qui 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. On est passé progressivement, constate M. 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"*.

1.2- Des initiatives de l'éducation nationale à la nécessité de codification.

L'émergence de ce que l'on peut appeler aujourd'hui le dispositif français de validation des acquis professionnels est le résultat conjugué de plusieurs facteurs. Michel Feutrie (1998) en cite quatre. Le premier facteur concerne la mise en place par l'éducation nationale à la fin des années soixante des diplômes par unités capitalisables expérimentés d'abord en formation continue. L'intérêt de ce système est de rompre avec la logique du «tout ou rien» sur lequel est basée l'organisation et la validation des examens traditionnels. Il permet de fractionner l'effort, de le répartir dans le temps et d'accorder des «parties» de diplôme. Cependant, on restait fortement attaché à la validation classique et académique des acquis de formation, abstraction faite des acquis expérimentiels.

Le second facteur nous renvoie aux initiatives prises au début des années 80 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 intégrer ou

réintégrer au marché du travail les jeunes (16-25) ans et plus généralement l'ensemble des demandeurs d'emploi qui, par ailleurs, souffrent d'un faible niveau de formation initiale. Des organismes de formation seront sollicités par les pouvoirs publics pour mettre en place des actions de formation en direction de ces publics et, pour la première fois, de prendre en compte leurs acquis antérieurs, 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 va donner lieu en 1985 à une circulaire du ministère du Travail visant à améliorer les programmes d'insertion/réinsertion des jeunes et par là même de rendre officielle l'utilisation «politique» des termes de reconnaissance et de validation des acquis. En attendant que se mette en place une politique de validation, la DFP va impulser une politique de reconnaissance des acquis à l'aide de deux instruments : le *portefeuille de compétences*(2) et le *bilan professionnel et personnel*(3) qui donneront à leur tour naissance (circulaire du 14 mars 1986) aux Centres Interministériels de Bilans de Compétences (CIBC)(4). Initialement créé pour accompagner l'organisation des parcours de formation, le bilan de compétences deviendra, 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).

Le troisième facteur réside, selon M. Feutrie, dans le dialogue entre les partenaires sociaux et l'Etat (toujours au début des années 80) qui voit apparaître l'émergence d'un système de validation parallèle ou en concurrence avec les voies traditionnelles que proposent les diplômes et les titres homologués. L'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle de 1983 et la loi du 24 février 1984 obligent les branches professionnelles à prendre en compte la reconnaissance des qualifications acquises par l'expérience professionnelle; désormais «*la preuve de la possession d'un savoir relatif à une qualification peut être fournie autrement que par des diplômes légitimés*» (A.M. Charraud, 1993).

Enfin le dernier facteur se rapporte aux démarches militantes des acteurs de la formation professionnelle. A la même période et sous l'influence des expériences québécoises en matière de validation d'acquis dont on avait parlé précédemment, de nombreux «militants» de la VAP vont créer le Réseau en Reconnaissance des Acquis pour «*échanger, partager, se rencontrer, évoluer ensemble et faire reculer les limites de l'exclusion*» afin d'influer sur les politiques, les démarches et les dispositifs mis en oeuvre. Ils vont réussir peu à peu 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 expérimentiels. 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 compétences.

1.3- Les textes réglementaires.

Nous entendons par texte réglementaire 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:

i) 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 novatrice 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 depuis maintenant 67 ans, ce sont moins de 3000 titres qui ont été délivrés alors que l'on délivre environ 23 000 titres d'ingénieurs par an (J.F Bonami, 2000).

ii) 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 la délivrance d'une équivalence.

iii) 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 90 marque un tournant dans le domaine de la validation des acquis avec l'adoption de la loi du 20 juillet 1992 qui stipule que « toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle 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. Jacques 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 » (5). 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 leur 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 (D. Jacobi, K. Lonchamp, 1994).

2- UNE APPROCHE THEORIQUE.

Abordons maintenant le volet théorique. Comme on vient de le voir, la validation d'acquis professionnels occupe dans le paysage éducatif français une place centrale et pose avec acuité le problème de l'articulation entre les savoirs nés de l'expérience et les savoirs issus de la théorie que l'on peut qualifier généralement d'académiques. Qu'on soit formateur ou enseignant, il nous est tous arrivé au moins une seule

fois de se poser la question de savoir si l'on peut apprendre par l'expérience: qu'apprend-on par l'expérience et comment l'apprend-on? Cette question dépasse bien entendu les querelles d'école qui opposent le plus souvent les savoirs théoriques considérés comme nobles, scientifiques et prestigieux et les savoirs de l'expérience considérés comme approximatifs, désordonnés, destinés avant tout à être appliqués. Le débat n'est pas nouveau et l'on s'interroge à nouveau si l'on doit former les jeunes personnes par une approche théorique qui développera en elles les capacités de raisonnement scientifique, logique et critique ou bien s'il faut confronter très vite aux réalités de la vie pratique avec tout ce qu'elle comporte 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, souligne 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.

2.1- 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» tellement son usage nous paraît des plus évidents et nous tenterons de faire avec G. de Villers (1991) un petit détour philosophique pour y voir un peu plus clair compte tenu de l'abondante diversité de significations. Tout d'abord, commençons par Platon qui considère que l'expérience ne livre pas de connaissances mais seulement une opinion. La vérité n'est pas dans l'expérience mais dans la connaissance des idées, autrement dit 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, F. 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 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 et 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 19^{ème} 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. Durkheim pense, quant à lui, que la notion d'expérience se trouve au milieu d'une tension dialectique entre la théorie et la pratique, entre le sacré et le profane. Beaucoup plus tard, John Dewey (1958) 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 le 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 :

- *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;
- *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;
- *Conceptualisation abstraite*: caractéristique d'une personne concernée plus par l'élaboration de théories générales que par la compréhension intuitive des éléments particuliers d'une situation;
- *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.

En 1991, réfléchissant sur la place de l'expérience dans les entreprises, Guy Jobert (directeur de la revue Education Permanente) définit l'expérience comme un processus *« où 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»*.

2.2- 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.

i) Le premier courant concerne la formation expérientielle développé par des chercheurs et des praticiens canadiens qui seront rejoints

quelques temps après par des chercheurs français. Ils partent du

constat que ce qui est vécu par un individu et surtout le retour réflexif qu'il peut faire sur ce qu'il a vécu et sur le contexte dans lequel se sont déroulées ces expériences, le transforme profondément. G. Pineau reprenant les réflexions de B. Courtois (1995) sur le rôle formateur de l'expérience définit la formation expérientielle comme « une formation par contact direct mais réfléchi ». Trois exigences doivent être satisfaites selon B. Courtois. Il s'agit, par une distanciation critique, par une « mise en mots », de formaliser l'expérience et d'en tirer la dimension d'expertise. Il s'agit ensuite de transformer cette expérience en conscience, examiner comment elle a construit l'individu en tant qu'individu. Il s'agit enfin de le positionner dans son contexte, dans l'espace et dans le temps, de la mettre en perspective.

Transformer ainsi une expérience suppose une triple démarche. Il faut construire 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. Il faut transformer un savoir local d'usage en un savoir transférable et transmissible. Cela est d'autant plus nécessaire que ce savoir ne correspond pas au savoir d'une discipline. Il faut donc un travail d'explicitation, de formalisation et de confrontation par aller et retour avec une « culture générale ». Il faut créer une dynamique de transformation identitaire, notamment quand il s'agit de franchir des caps professionnels.

ii) Le second courant concerne les effets formateurs des situations de travail. La théorie et la pratique, la réflexion et l'action ne sont en réalité que des dimensions d'un même apprentissage. Les compétences issues d'une expérience professionnelle et sociale sont porteuses de savoirs et de connaissances. Mais ce sont des savoirs d'action (J.M Barbier, 1996), liés à la transformation du réel, ou des savoirs pratiques (G. Malglaive, 1991) « ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuitions, de réflexes et d'habitude ». De plus, poursuit-il, « certains de ces savoirs sont formalisés dans des langages qui leur sont adéquats, langage naturel, langage mathématique, langage des schémas ; 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 qui relèvent de l'expérience professionnelle sont du domaine de l'abstrait, leur existence réelle et sociale dépend de la capacité de chacun à les verbaliser, les expliciter et les formaliser. Ces savoirs d'action mobilisés avant tout dans l'objectif d'être opérationnels, ne sont organisés que par et dans 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* » (Malglaive, Decomps, 1996).

Dans l'ouvrage qu'il a dirigé, J.M Barbier (1996) constate que l'utilisation de la notion de savoir renvoie à « *deux zones sémantiques qui n'ont 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». Puis on retrouve d'autre part le champ des «savoirs détenus », 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'action».

J.M 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» (Barbier, Berton, Boru, 1996).

L'identification de ces savoirs d'action est rendue difficile autant par l'absence d'instruments adaptés que par leur caractère illisible, caché, peu formalisé. Contrairement aux savoirs théoriques organisés autour des champs disciplinaires, les savoirs d'action s'accommodent mal des découpages des programmes d'enseignement classique. Dans les savoirs d'action, il n'est pas toujours facile d'identifier ce qui relève de la compétence d'un individu de celle du groupe avec qui il travaille. Une organisation, observe M. Feutrie (1998), *«ce n'est pas seulement une somme de connaissances et de compétences individuelles, mais aussi des connaissances et des compétences mises en commun et partagées par un collectif et qui sont mobilisées, à un moment ou un autre, pour tout ou partie, par les individus dans leurs actions».*

La démarche de validation d'acquis professionnels consiste donc à identifier et repérer les savoirs pratiques mobilisés au travail et dans la vie quotidienne et de comprendre le contexte dans lequel ils sont réalisés. Pour cela, il faut les faire émerger à la conscience en favorisant leur énonciation par l'aide d'un conseiller spécialisé chargé d'aider les candidats à «mettre en mots» et à formaliser leur expérience. Ceci suppose un travail d'accompagnement de l'individu afin de 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.

3- UNE APPROCHE PRATIQUE.

3.1- L'expérimentation de la VAP dans les universités: le cas du CNAM.

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 est loin d'être acquise sur le terrain.

L'usage et l'utilisation indifférenciée des notions d'acquis, de reconnaissance et de validation qui renvoient d'ailleurs à des champs

disciplinaires variés (sociologie, psychologie, droit, sciences de l'éducation, etc.) implique que nous nous attardons un peu pour tenter un effort de conceptualisation compte tenu de la confusion qui règne dans les définitions de ces notions et de 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 nous paraît essentiel de resituer la place exacte de ces concepts. Commençons tout d'abord par la notion d'acquis: ce terme désigne d'abord les acquis informels issus donc de l'expérience par opposition aux acquis formels résultant d'un enseignement 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 « savoir en usage » spécifique à une catégorie de contenus d'activités (Malgaive, 1990). Sous un angle plus psychologique, observe Aubret (1994), 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 quelque soit 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 raisonne plus fort 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 personnelles et professionnels (reconnaissance par soi) et d'autre part, des 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.

3.2- La vap dans l'enseignement supérieur: le cas du CNAM.

les réflexions qui vont suivre se fondent sur ma propre expérience en tant que conseiller au bureau de validation d'acquis professionnels chargé d'accueillir, d'informer et d'analyser les parcours professionnels des « auditeurs » désirant reprendre une formation diplômante au conservatoire national des arts et métiers qui a, comme tout le monde le sait, une longue tradition de formation d'adultes en France. L'expérimentation de la vap au cnam 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 textes (décret 1985, loi 1992) sont actuellement 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 à l'appui de son dossier. Elle est particulièrement défendue par J. Aubret qui considère que toute demande de reconnaissance et de validation d'acquis s'inscrit forcément dans un jeu d'influences 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 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 réparation 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 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 candidats 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 à l'aide de l'intervention d'un conseiller spécialisé ayant pour objectif de *«mettre en mots»* l'expérience professionnelle que le candidats veut faire valider au regard des dispenses de formation demandés. Cet exercice exige bien entendu des candidats à la va un effort et d'analyse, de formalisation et de synthèse des expériences personnelles et professionnelles qu'ils souhaitent faire valider et fait porter donc 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 démontrer qu'il est bien en mesure de produire les éléments de preuves recevable par l'institution universitaire.

La deuxième démarche est celle qui a été proposée par le Ministère de l'enseignement supérieur aux établissements d'enseignements supérieur. Elle est le résultat des réflexions des groupes de travail qui avaient été chargés de mettre en oeuvre le dispositif de validation des acquis en application de décret de 1985 et de la loi de 1992. Deux dossiers sont en fait proposés. Le premier, en application du décret de 1985, propose une présentation, sous une forme résumée de

l'ensemble des informations considérés comme nécessaires: parcours initiale et continue, parcours professionnels, avec insistance sur les moments les plus significatifs du parcours, expériences sociales et personnelles, productions personnelles. Le second, en application de la loi 1992, invite le candidat à analyser très précisément l'activité professionnelle qui va servir à la décision de validation. La démarche préconise une relation vivante entre le candidat et un conseiller vap pour produire ensemble des dossier de validation, identifier les compétences dont il a fait preuve dans les missions qui lui ont confiés et les savoirs dont elles supposent la maîtrise. Il s'agit en quelque sorte de «dire le faire». Dans les deux cas, le conseiller vap s'organise en deux temps : un premier entretien avec le candidat permet de s'assurer de la crédibilité de la demande et si celle ci est fondée, un second entretien est tout de suite pris 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 s'expérience personnelle, sociale et professionnelle, sur le parcours de formation initiale et continue et sur les travaux personnels du candidat. On va tenter de rechercher les schémas d'action, d'identifier un potentiel et des capacités de résolution de problème et de mise en oeuvre 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 ne s'agit pas d'opérer une vérification par des tests de la maîtrise des connaissances, mais on va adopter une démarche qui consiste à privilégier d'avantage 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 savoir faire qu'ils exigent et surtout de leur correspondance avec le niveau et l type de diplôme auquel le candidat souhaite accéder. Les commissions pédagogiques cherchent donc avant tout à cerner les capacités du candidats, à s'insérer dans la formation demandée et dans quelles mesure surtout pourrait-il y réussir. Dans certains cas, il est demandé simultanément ou au préalable 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 qui suppose un description approfondie de l'activité professionnelle qui va servir 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'un 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 n'est pas de détecter des similitudes avec les programmes de formation 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 donc d'amener le candidat à la VAP, par une démarche d'explication et de mise en regard, à établir sans cesse ce lien entre son expérience professionnelle et les programmes des U.V demandées en dispense, exercice qui exige un effort considérable de réflexion, d'analyse et de formalisation. Ce qui est important n'est pas de savoir ce que l'individu a appris mais comment il a appris, quand et où? (Rivoir 1998). Malgré la difficulté qu'éprouvent les candidats à comprendre et à expliciter comment s'effectue l'apprentissage sur le lieu de travail tellement nos acquis nous paraissent d'une telle évidence (beaucoup de candidats répondent spontanément à cette question «j'ai appris sur le tas...»), elle leur permet néanmoins de se ré-approprier leur expérience et de la restructurer avec beaucoup de recul. C'est cette expérience recomposée, décontextualiser et formaliser que le jury évalue. Le plus important ce sont les acquis issus et appris à partir de 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'espace: dans quelle entreprise ou administration? sur quel poste? quelle fonction? quel emploi? à quel niveau de responsabilité? etc. Il s'agit donc pour tout candidat à la VAP de donner du sens à ses acquis au travers d'un travail sur son expérience avec l'aide d'un accompagnateur qui débouche sur une explicitation. Ce retour réflexif sur soi exige du candidat une capacité d'analyse et de distanciation susceptibles de permettre la verbalisation de l'activité (Ravat, 1996).

Cependant la mise en regard de l'expérience professionnelle avec les programmes de formation nécessitent une présentation adaptée. Les formations universitaires ne sont pas particulièrement préparées pour cette démarche, elles apparaissent souvent sous forme de listes de programmes et imposent donc au préalable un travail de description en termes d'objectifs et de capacités attendus. Il s'agit dans ce cas de capacités «théoriques», décontextualisées à rapprocher de capacités concrètes, opérationnelles, effectivement mise en oeuvre, mais contextualisées (Feutrie , 1998).

En guise de 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» cille 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 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 responsables administratifs et des enseignants. Ce qui rend sa mise en oeuvre sur le terrain tellement problématique. Et pourtant, si l'on doit désormais se former tout au long

de la vie, il faut favoriser une meilleure prise en compte des acquis expérimentiels. 40% de la population française a un niveau de qualification en dessous de V (CAP, BEP...). L'enjeu est primordial et pour arriver à des résultats beaucoup moins dramatiques, il est important de mettre en place des procédures massives de validation d'acquis professionnels pour permettre à des populations éloignées de la culture scolaire parfois voir offrir une «seconde chance» de faire valoir ce qu'ils ont appris autrement que par les voies d'accès traditionnelles. En d'autres termes reconnaître une valeur formative à l'ensemble de leur expérience 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 qu'on a eu avec les candidats qui, grâce à la VAP, ont pu engager ou relancer une dynamique de formation dans une logique de promotion sociale et l'évolution professionnelle. Ce qui nous permet d'avancer que la VAP est aussi un déterminant motivationnel, un facteur déclencheur d'une dynamique de reprise d'étude qui caractérise une grande partie des candidats. Ce faisant, elle joue, pour reprendre un statement de B. Lietard, une «*fonction d'assurance ou de réassurance*» en ouvrant d'autres perspectives en termes de réinsertion, de reconversion ou de promotion dès lors que l'individu s'inscrit dans une démarche de projet.

Outre le caractère formatif de l'expérience professionnelle pour les individus, la VAP constitue 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 leur stratégies de gestion des ressources humaines. D'une part parce que 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 diplôme. D'autre part, elle est mobilisée 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 mieux organiser les parcours de formations adaptés à chaque acteur.

Pour conclure, ne faut-il pas pour reprendre à notre compte l'hypothèse de J.M Barbier opérer une transition progressive d'une culture de l'enseignement basée exclusivement sur la valorisation des savoirs issus de l'action et de la pratique. L'individu apprend en tous lieux et la vap constitue dans ce contexte un processus d'aide à la construction des identités personnelles, sociales, et professionnelles.

Références bibliographiques

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

Hume D. 1946, Traité de la nature humaine, Paris, Aubier.

Hegel G.W.F. 1807, Phénoménologie de l'esprit, Paris, Aubier, 2 volumes.

Kant E. 1968, Critique de la raison pure, Paris, PUF.

Husserl E. 1970, Expérience et jugement, Paris, PUF.

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

Bachelard G. 1980, La formation de l'esprit scientifique; contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, vrin.

Landy F. 1986, L'apprentissage expérientiel et la reconnaissance des acquis de formation, Montréal, fédérations des cegeps (col. Etudes et réflexions).

Dewey J. 1938, Experience and education, New York, Macmillan Press; expérience et éducations, New York, prentice Hall.

Jobert G. et Revuz C. 1990, l'expérience est un capital, in Education permanente, n°102, Mars.

Davies P. 1997, accreditation of prior learning *in England, Background paper for leonardo project meeting.*

Bonani J.F. 2000, valider les acquis professionnels.

Aubret J., Gilbert P. 1991, reconnaissance et validations 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.

Astier Ph. 1991, Activité et situation dans le «récit d'expérience», éducation permanente, n°139, 1999-2, pp 87-97.

Liétard B. (1993),

Barkatoula A. 1987, Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis, pratique de formation, université de paris 8.

Feutrie M. 1998, Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, rapport pour le CEDEFOP, communautés européennes, Thsaalonique.

Charraud A.M. 1993, L'organisation de la reconnaissance des acquis, Actualités de formation permanente, n° 1222.

Jocobi D., Lonchamp K. 1994, reconnaître et valider les acquis, les dérives linguistiques d'une injonction paradoxale, Education permanente n° 118, 1994.

Barbier J.M. 1996, Dir, savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF.

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J., situations de travail et formation, Paris, l'hamattan.

Malglavie G. 1990, Enseigner à des adultes, Paris, PUF.

Decomps B., Maglavie G. 1996, « comment asseoir le concept d'université professionnelle? » in *savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.

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 : Etat d'une expérimentation, rapport de recherche, Paris, CNAM.

Notes

(*) GRIOT- CNAM

(1) Madame Nicole PERRY, secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle a rappelé ce principe de la validation d'acquis professionnels dans son rapport sur la réforme de la formation professionnelle intitulée "diagnostic, défis et enjeux", lettre d'information de la formation permanente, n°68, Centre Info, mars 1999.

(2) Le portefeuille de compétences est directement inspiré du portfolio nord-américain (J.Aubret, 1991 et 1992). Il est présenté « comme un dossier personnel constitué de façon systématique pour mémoriser les résultats d'un travail de reconnaissance personnelle de ses acquis (acquis de formation et acquis expérientiels) en vue de les faire reconnaître par des organismes de formation ou en milieu professionnel ». C'est « l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi, dans le cadre de la vie sociale ou personnelle ».

(3) Le bilan étant défini alors comme une « démarche permettant d'identifier les compétences et les potentialités d'un individu susceptibles d'être mobilisés dans un projet personnel et/ou professionnel, que le bilan contribue d'ailleurs à définir » (B.Liétard, 1992).

(4) Les CIBC ont pour objectif de proposer, dans chaque département, une équipe pluridisciplinaire de spécialistes de l'évaluation, de

l'orientation et de la reconnaissance des acquis, issus de différentes institutions (AFPA, ANPE, Education nationale) afin d'assurer en commun des bilans de compétences pour tout public. Actuellement il existe un peu plus d'une centaine de CIBC. Mais plus de 700 organismes prestataires de bilans sont repérés comme actifs, ils réalisent environ 125 000 bilans par an (M. Feutrie, 1998).

(5) Jacques Lang, Assemblée nationale, 25 juin 1992.