

Se reconnaître dans le maquis des acquis

Pourquoi ce titre ? Pour l'usager de base, avancer dans les voies de la reconnaissance des acquis se révèle aujourd'hui d'une complication aussi inextricable que de trouver son chemin dans un maquis, cette végétation touffue et dense, qui forme une masse difficilement pénétrable. Ce problème n'est pas propre à la France, comme en témoigne Danielle Colardyn sur la base de l'examen de la situation de six pays du G7 et de l'Australie¹ : la multiplication des formes de certification rend partout, au-delà des spécificités nationales, les systèmes de reconnaissance et de validation peu lisibles, peu transférables et peu portables par les individus sur le marché de l'emploi.

Par ailleurs, tout comme le maquis, dégénérescence forestière due à des conditions climatiques défavorables, mais aussi aux incendies et à l'homme, la complexification croissante des modes de certification des compétences est un signe des temps : elle est directement liée, dans un monde de plus en plus complexe et incertain, à une évolution rapide des emplois et des qualifications. Dans une société de « la lutte des places », pour reprendre la formule de Vincent de Gaulejac, l'individu, renvoyé systématiquement à lui-même pour devenir un entrepreneur, est en effet condamné à savoir se vendre en devenant gestionnaire de ses qualifications et de ses compétences.

Mais l'image se réfère aussi à ceux qui prennent le maquis pour échapper aux lois de l'autorité établie. Ces résistants à l'ordre régulier, aux divisions nettes des « jardins à la française » de la validation, auraient couru le risque d'être écrasés dans des batailles rangées : ils n'ont pu durer que grâce à leur mobilité, leur action à la marge et leur disper-

Bernard Liétard est, depuis 1991, maître de conférences à la chaire de formation des adultes du CNAM et chargé d'enseignement en sciences de l'éducation à l'université de Genève. De 1984 à 1991, il a été en charge du dossier « reconnaissance et validation des acquis » à la Délégation à la formation professionnelle.

1. D. Colardyn, *La gestion des compétences*, Paris, PUF, 1996.

sion lors des attaques. Ces clandestins, dont j'ai fait partie, se sont progressivement organisés, se sont donné leurs propres cadres, le plus souvent formés et aguerris à l'épreuve du feu : certains d'entre eux se retrouvent d'ailleurs aujourd'hui dans des postes officiels de responsabilité. C'est de cette libération progressive du monopole étatique français de la collation des grades, titres et diplômes, dont cherchera à rendre compte le présent article, témoignage d'un ancien maquisard.

Reconnaître n'est pas valider

Pour se reconnaître dans le maquis des acquis — et, subsidiairement, dans cet article —, il faut d'abord clarifier les concepts utilisés et, en particulier, distinguer la reconnaissance des acquis de leur validation. Cette dernière recouvre les diplômes et titres délivrés sous l'autorité de l'État ainsi que les qualifications contractuelles issues de la négociation collective au niveau des branches professionnelles. On notera d'ailleurs que ces deux systèmes sont relativement disjoints : la possession d'une qualification personnelle, reconnue par un diplôme, ne donne aucun droit, sauf dans quelques professions réglementées, à l'attribution automatique d'un coefficient de classification déterminé. Quant à la reconnaissance des acquis, elle regroupera toutes les démarches ou certifications, comportant une dimension à la fois institutionnelle et personnelle (traces de stage, bilans de compétences, *portfolio* par exemple), mais n'accédant pas à une légitimité sociale attestée par des autorités officielles compétentes : services valideurs de l'État, commission technique d'homologation et instances de négociation collective des branches.

Dès 1986 et dans cette même revue², nous avons pu déjà souligner la dialectique subtile entre ces deux fonctions sociales à la fois autonomes et liées. L'attente de validation ou la non-validation ne doivent pas empêcher des expériences de reconnaissance. Inversement, reconnaître les acquis suppose, pour ne pas en rester là, d'établir des liens avec les validations, ne serait-ce que pour en améliorer la valeur d'usage. Ces deux pratiques sociales ont en commun de présenter chacune une double face, individuelle et institutionnelle : elles comportent à la fois une part de reconnaissance personnelle en même temps qu'une « validité sociale » reconnue par le milieu. Ces deux composantes sont indissociables.

Dans le contexte libéral actuel, on a pu identifier ces dix dernières années, au nom de la flexibilité, le risque non négligeable d'une généralisation d'un système fondé sur la reconnaissance au détriment des formes traditionnelles de la validation. Dans les échanges informels, on entend de plus en plus des discours du type : « Les diplômes ne sont plus ce qu'ils étaient » ou « les classifications, trop rigides, se doivent de disparaître pour enfin payer les salariés selon leur mérite », prenant de plus en plus en compte les dimensions individuelles de la compétence. Cet effet pervers constitue une dérive, car il peut se retourner contre ceux qu'on était censé mieux armer dans leur recherche d'emploi et de formation en leur faisant perdre le peu de légitimité sociale collective qui leur reste dans le rapport de forces social actuel. Cette évolution ambiguë fournira un des fils rouges de notre propos.

2. B. Liétard, « Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance des acquis », *Éducation permanente*, n° 83/84, 1986, pp. 17-24.

Que sont nos diplômes devenus ?

Du grec *diplōma* (proprement : objet plié en deux), l'origine du diplôme est ancienne. Les visiteurs du Louvre peuvent voir, sur « la stèle de Marath » (art hittite), la représentation d'un ancêtre du diplôme auprès d'un jeune dignitaire. Se présentant sous forme d'une tablette à deux volets, il portait gravés des actes concédant des avantages ou privilèges à leur porteur, ce qui rejoint la définition actuelle du Grand Larousse : « Pièce émanant de l'autorité légale et destinée à conférer, établir ou confirmer un droit ou un titre ». Mais il faudra attendre en France les projets révolutionnaires, puis Napoléon, pour voir l'instauration d'une validation centralisée étatique en liaison avec la mise en place d'un réseau d'établissements scolaires et universitaires. C'est ainsi que notre cher baccalauréat date de 1808.

Il y a encore peu de temps, en France, le monopole d'État de délivrance des titres et diplômes, grands ordonnateurs des hiérarchies scolaires et sociales, occupait la plus grande partie du territoire. Ce mode de certification dominant attribue plus d'importance aux savoirs académiques qu'à la certification des *savoirs en action* et à leurs possibilités d'utilisation dans le travail et les activités. La conséquence d'une telle logique est bien stigmatisée par le Conseil économique et social quand il souligne, dans un de ses avis de 1988, qu'entre un incompetent diplômé et un compétent non diplômé, il peut y avoir le même fossé qu'entre le noble et le rôturier. Correspondant à une séparation historique entre école et entreprise, il faudra attendre leur réconciliation progressive, à partir du début des années quatre-vingt, pour voir se développer une nouvelle politique de reconnaissance et de validation des acquis.

Dans les vides laissés par les diplômes

Des initiatives, prises dans les espaces non couverts par les diplômes existants, avaient préfiguré ces évolutions. Elles ont comme point commun d'apporter des réponses à des besoins nouveaux de qualification, tenant compte de l'évolution et de la recomposition des fonctions de travail dans les systèmes de production.

C'est d'abord l'homologation des titres et des diplômes de l'enseignement technologique. Créée par l'article 8 de la loi du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique, cette procédure aboutit, pour des qualifications non couvertes par des diplômes existants, à situer le niveau de formation et de sortie auquel conduisent des cursus de formation dispensés par des organismes privés ou publics. La décision est prise par une commission nationale interministérielle paritaire assistée d'experts. Attestant d'un niveau de capacité professionnelle dans des métiers nouveaux offrant des débouchés vérifiés en termes d'insertion professionnelle, elle ne donne pas d'équivalence en termes de diplômes et elle ne se substitue donc pas à ceux-ci.

En prolongement des contrats de qualification pour les jeunes créés en 1983, un nouveau système de certification, à l'initiative de certaines branches professionnelles, cherche aussi à certifier des qualifications nouvelles. Les « certificats de qualification professionnelle » (CQP) sont définis par la négociation collective dans une vingtaine de secteurs professionnels, dont la plasturgie, la métallurgie et la réparation automobile sont les archétypes.

Dans le courant de l'année 1984, Bertrand Schwartz lançait l'opération « nouvelles qualifications », dont la devise pourrait être : « De nouvelles formations pour de nouveaux métiers et une meilleure insertion ». Partant de l'analyse de fonctions de travail nouvelles et des compétences nécessaires à leur exercice, la démarche proposée bâtit le programme de formation et les modes de validation sur cette base. Rompant avec la prédominance traditionnelle de l'offre de formation, puisque son entrée est la situation professionnelle visée, cette approche participante a largement contribué au renouvellement de la problématique de la formation et de l'évaluation des acquis. Elle préfigure le *modèle de la compétence*, triomphant aujourd'hui, sur lequel nous reviendrons.

Les diplômes eux-mêmes évoluent

Mais les diplômes eux-mêmes connaissent progressivement des évolutions qui ont des conséquences significatives sur l'organisation même de la formation.

On a pu constater le développement progressif d'une perspective de formation professionnelle de base : celle-ci débouche sur une qualification plus polyvalente, incluant des compétences sociales et méthodologiques, avec une part croissante de formation générale visant à accroître l'adaptabilité, les capacités de mobilité et, pour reprendre un terme à la mode, « l'employabilité ». Au niveau de la révision et de la création des diplômes, cette conception entraîne la création, à tous les niveaux d'enseignement, de diplômes plus larges, correspondant à des familles professionnelles, se substituant progressivement aux qualifications pointues traditionnelles. On retrouve d'ailleurs la même approche dans le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME)³ autour de la définition d'emplois types ou d'aires de mobilité.

Un des changements les plus significatifs reste l'expérimentation progressive de la délivrance de diplômes par unités capitalisables. Découlant d'expériences menées dès 1967 dans des actions collectives de formation, notamment dans les bassins industriels du Nord et de l'Est, ce mode de certification s'appuie sur la pédagogie par objectifs et la définition de référentiels de capacités. Rompant avec la logique du « tout ou rien » de l'évaluation sommative traditionnelle, elle permet l'acquisition progressive du diplôme par capitalisation d'unités de valeur, délivrées sur la base d'une évaluation critériée prouvant que l'individu « est capable », pour reprendre la formule consacrée, de telle ou telle performance. Ce type de validation a acquis aujourd'hui droit de cité, qu'il s'agisse de la révision des diplômes par les commissions professionnelles consultatives compétentes ou de l'organisation de formations modulaires et personnalisées, y compris dans les bastions de la validation traditionnelle comme l'AFPA ou l'Éducation nationale. Les référentiels élaborés dans ce cadre constituent en outre une des épines dorsales de la validation des acquis pour les jurys ou pour les instances créées pour la validation des acquis professionnels dans le cadre de l'application de la loi du 20 juillet 1992.

3. Le nouveau ROME a été réalisé par l'ANPE et publié en 1992 par la Documentation française.

La validation des acquis de l'expérience devient possible

Mais la révolution copernicienne dans le système français fut la reconnaissance progressive de l'expérience comme source légitime de savoirs susceptibles d'être validés. Cela se traduit en effet par les principes de base du modèle québécois de la reconnaissance des acquis, si contraaires à la culture francophone⁴ :

- on peut faire des apprentissages valables en dehors du cadre formel de formation ;
- ces apprentissages doivent avoir une connotation théorique et pratique ;
- personne ne doit être obligé à réapprendre ce qu'il sait déjà ;
- chacun a le droit de se faire reconnaître, moyennant preuve, ce qu'il a appris ;
- on peut évaluer avec rigueur les acquis extrascolaires avec des instruments adaptés.

Certes, il existait des expériences réussies, comme la délivrance par le CNAM, depuis 1934, du titre d'« ingénieur diplômé d'État » sur la base d'une pratique professionnelle de haut niveau. Mais il faudra attendre un décret du 28 août 1985 et une loi du 20 juillet 1992 pour voir légaliser le principe d'une validation des acquis professionnels (VAP). Ces dispositions posent en principe que le travail et les activités produisent des compétences et des savoirs et que ces derniers peuvent être pris en compte, au même titre que ceux issus de la formation, pour l'obtention des diplômes. Ces acquis expérimentiels peuvent être reconnus et donner lieu à dispense de cursus, sur la base d'un dossier préparé par le demandeur, par des jurys spéciaux au sein des universités, et par des dispositifs académiques de validations des acquis (DAVA), distincts des établissements de formation, pour le second degré.

Cinq ans après, les résultats ne sont certes pas négligeables, mais l'application de ces textes, notamment dans le cadre de l'Éducation nationale et de l'Agriculture, n'est pas à la hauteur des espoirs du législateur : elle reste le fait d'une démarche militante, inégalement répartie parfois au sein du même organisme, et relayée davantage par des individus que par les institutions. La loi elle-même et surtout ses textes d'application toujours moins généreux ne sont pas exempts de limites. Les « acquis » ne peuvent être confondus avec les occasions d'apprentissage : peut-on, dès lors, les limiter au seul travail et ne prendre en compte que l'ancienneté d'une expérience professionnelle fixée arbitrairement à cinq ans ? Peut-on renvoyer la charge de la preuve sur l'individu sans lui offrir un accompagnement digne de ce nom : combien d'institutions sont prêtes à consentir ce coût en investissement humain ? Pour rapprocher les acquis d'expérience des contenus de formation, dont il est demandé la dispense, cela suppose que ces derniers soient définis sous une forme univoque et en termes de capacités : combien de programmes répondent à cette condition, en particulier dans le champ universitaire ? Enfin, toute demande de validation et de fourniture de preuves s'inscrit dans un jeu d'influences et un rapport de forces pas forcément favorable au demandeur.

4. G. Pineau, B. Liétard, M. Chaput, *Reconnaître les acquis*, Éditions UNMFREO, 1991, p. 35.

La reconnaissance des acquis, une fleur de l'hiver social ?

Au début des années quatre-vingt, le constat d'un fort déficit de qualification professionnelle validée dans la population française fut un des facteurs déclencheurs de la mise en œuvre d'une politique publique de reconnaissance des acquis. C'est ainsi que le IX^e Plan constatait que cette absence de validation pénalisait des individus, qui ne se voyaient pas reconnaître de façon incontestable et officielle le potentiel que représentent pourtant leurs compétences acquises « sur le tas » par l'expérience professionnelle, en formation ou dans leur vie personnelle ou sociale. Il faut y ajouter le contexte de l'Europe naissante et la nécessité d'une qualification officiellement reconnue pour traiter le problème de la correspondance de qualification et ne pas pénaliser les Français dans l'application de la libre circulation des personnes. Cette volonté politique nouvelle trouvera sa consécration dans le droit à la qualification ouvert par la loi du 4 juillet 1990, préfigurée par de nombreuses mesures, dont le crédit formation individualisé (CFI) est le plus beau fleuron.

Mais cet engouement nouveau trouve également son fondement dans la crise économique et sociale. Face à l'obsolescence de plus en plus rapide des connaissances, mais aussi à des phénomènes comme la précarisation des emplois et le chômage, la reconnaissance des acquis, autour de pratiques nouvelles comme les bilans et portefeuilles de compétences, ou autour de l'orientation et du projet, se développe tant comme instrument de gestion de carrière que de traitement social. Plus les repères deviennent flous et le contexte incertain, plus foisonnent les offres d'orientation et d'accompagnement. C'est en cela que les évolutions des systèmes de validation vues précédemment et le développement de la reconnaissance peuvent être considérés comme des fleurs de l'hiver social, qui présentent le grand mérite de renvoyer sur la responsabilité individuelle des responsabilités collectives de plus en plus mal gérées, comme l'exclusion et le chômage.

Espoirs et illusions des bilans de compétences

Dans le foisonnement des expériences et des initiatives, une place à part est à réserver aux bilans de compétences, devenus en 1991 un objet contractuel et légal. Ce nouveau droit permet aux 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 ». Nous ne reviendrons pas sur son histoire sociale, largement développée dans un précédent article⁵. Nous nous bornerons à constater que, cinq ans après la loi, son développement, dans le champ légal, n'est pas à la hauteur des espoirs de ses promoteurs. Selon les données fournies par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, seulement 125 000 bilans sont recensés au titre de 1996 dans ce cadre, qui ne concerne qu'un champ restreint puisqu'il exclut en principe les non « travailleurs » et le secteur public, malgré des avancées récentes.

5. B. Liétard, « Institutionnalisation d'une pratique : les bilans », *Éducation permanente*, n° 108, 1991, pp. 137-145.

Quant aux entreprises, si développement il y a, il se situe hors du champ légal au niveau de pratiques privées ou publiques auxquelles ne s'appliquent pas les exigences déontologiques draconiennes de la loi quant à la propriété des résultats et l'usage. Tout se passe comme s'il y avait coexistence de deux modes de réalisation d'opérations de bilan au niveau des entreprises :

- d'un côté, un droit individuel, dont l'exercice est légalement protégé et qui aboutit à la détermination de projets individuels d'évolution, mais dont on peut s'interroger sur la portée réelle pour l'évolution de carrière du salarié du fait de son renvoi sur l'extérieur de l'entreprise, quand il n'est pas le prélude à une procédure de divorce ;
- de l'autre, des actions d'évaluation du personnel dans le cadre de la gestion des ressources humaines, menées de tout temps par les employeurs et les décideurs. C'est ainsi que l'Union des industries métallurgiques, mécaniques et minières (UIMM) a pu créer un réseau, d'ailleurs performant, de centres régionaux « d'évaluation du potentiel à se former dans l'industrie », dont l'activité principale au service des employeurs échappe aux contraintes légales.

Peut-on, à l'image du congé individuel de formation, parler de droit individuel au « congé de bilan » quand sa réalisation passe par deux filtres collectifs : d'une part l'autorisation d'absence dans l'entreprise, dont la demande est parfois délicate ; d'autre part l'accord de financement de l'organisme paritaire collecteur agréé ? Opposant au demandeur les limites de la dépense, mais aussi sa position politique plus ou moins favorable au bilan, ce dernier obstacle génère une relative inégalité du citoyen devant le droit.

Malgré ces limites, les « bilans de compétences » au sens large ont acquis en dix ans droit de cité. Ils sont intégrés à la production de la formation dans l'appareil de formation dans un souci de personnalisation croissante des parcours. Ils ont même leurs institutions propres comme les centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC). Les bilans deviennent également un des passages obligés des mesures publiques pour les demandeurs d'emploi : CFI, RMI, actions de l'ANPE, conversion et plans sociaux dans les entreprises, chéquier-bilan de l'agence pour le placement des cadres...

En réponse à une demande individuelle croissante, qui témoigne de l'insécurité du contexte actuel, force est de constater que se côtoient toutefois le meilleur et le pire malgré l'incitation à la qualité des pouvoirs publics depuis 1996. Thème devenu à la mode, le « bilan de compétences » a relancé, voire généré, de nouvelles offres de conseil, d'orientation, de gestion de carrière et de guidance. Malgré ses « sens et contresens », pour reprendre la formule de Sandra Michel⁶, il constitue une des figures de proue d'une politique de reconnaissance des acquis visant à permettre aux individus de prendre conscience de leurs compétences, de les faire valoir pour mieux se vendre et de progresser dans la définition d'un projet réaliste d'insertion professionnelle et/ou sociale. Ils sont le symbole de l'utilité sociale et économique pour tout adulte de s'interroger périodiquement sur son passé et son présent pour construire son devenir.

6. S. Michel, *Sens et contresens du bilan de compétences*, Paris, Éditions Liaisons, 1994.

Vers le « salarié acteur » dans une « organisation qualifiante » du travail ?

Au panthéon des idées en vogue, on trouve en bonne place la thèse d'un renversement de perspective quant à la place de l'homme dans l'entreprise. En rupture avec la conception classique du travailleur comme « agent du fonctionnement de l'entreprise », se diffuse aujourd'hui la notion du « salarié acteur » : intégré à l'ensemble de l'entreprise, il se doit de prendre en main son avenir et sa carrière, car il a compris que c'est son propre développement qui est en cause à travers celui de l'entreprise devenue une « organisation qualifiante », autre mythe à la mode. Bien entendu, ce ne sont ni la reconnaissance ni la validation des acquis qui produisent le « salarié acteur », mais elles sont des composantes de cette nouvelle politique, qui tient compte non seulement des capacités techniques de l'individu, mais de son degré d'implication et de « compétences de troisième dimension », sociales et relationnelles. Le « modèle de la compétence » prend progressivement le pas sur la notion traditionnelle de qualification.

Tout commence à l'embauche. Dans son étude sur la validation et la reconnaissance des qualifications, Patrick Guilloux⁷ rappelle qu'au sein du système de production, ce ne sont pas, dans la plupart des cas, les diplômes possédés par le candidat à l'embauche qui prévalent, mais bel et bien les exigences de l'emploi, définies par l'employeur : « Seul juge », pour reprendre la formule consacrée du droit social français. Le classement d'un salarié reste essentiellement déterminé par la fonction qu'il occupe. La lecture des offres d'emploi corrobore les observations de Guilloux : « Si l'on excepte les professions réglementées, en ce qui concerne tant l'accès à l'emploi que l'évolution dans l'emploi, les titulaires de diplômes, officiels ou non, même s'ils bénéficient parfois d'avantages spécifiques, sont placés sur un pied d'égalité avec les salariés qui ont un niveau de formation "équivalent", une "expérience" ou une "pratique" professionnelle "suffisante" ou "reconnue" ».

Dans le même sens, on constate également le passage progressif, dans un nombre significatif de branches professionnelles, de grilles de type Parodi de l'après-guerre (basées sur une description rigide de postes et instituant une promotion liée en dominante au grade et à l'ancienneté, dont la carrière enseignante, réglementée par des échelons et des indices, dans lesquels les compétences et le mérite individuels interviennent peu, reste l'archétype) à des « classifications conventionnelles à critères classants ». Schématiquement, elles reposent sur la définition des exigences de base et de technicité d'un poste à partir d'une série de critères communs à chaque niveau, prenant en compte des facteurs comme les responsabilités, l'autonomie, la nature des activités, le niveau de connaissances nécessaires... Un bon exemple est fourni par la convention collective des organismes de formation, signée en juin 1988 sur le modèle dominant Parodi et modifiée en juillet 1994 par un avenant introduisant la dimension compétence et des critères classants. Comme complément logique, on observe des variations individuelles de salaires et une gestion des évolutions de carrière tenant compte de l'atteinte des objectifs et du mérite de chacun. On passe ainsi d'une hiérarchie sociale dans l'entreprise *a priori* à une

7. P. Guilloux, J.M. Luttringer, *Validation et reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles*, Paris, Centre Inffo, 1993.

plus grande prise en compte des capacités individuelles et de l'expérience, ouvrant un champ nouveau à la reconnaissance des acquis dans l'évaluation du personnel.

De quoi sera fait demain ?

Dans un ouvrage récent⁸, Jacques Aubret et Patrick Gilbert insistent sur le caractère paradoxal du discours sur le « salarié acteur », contaminé par la métaphore dévorante du marché et rejoignant la théorie du « capital humain » des années soixante. La focalisation sur la reponsabilisation individuelle dans la gestion de son « capital compétences » n'est-elle pas parfois un « cache-misère » ou un leurre gommant la place des déterminants sociaux, économiques et organisationnels dans la réussite ou l'échec ? Ce thème est d'ailleurs d'autant plus présent dans les discours managériaux que les perspectives deviennent incertaines.

Le *Livre blanc européen* « Vers la société cognitive »⁹ est la dernière expression de ce projet libéral. En matière de validation, il appelle en outre de ses vœux un système transnational sur le modèle des National Vocational Qualifications (NVQs) du Royaume-Uni, comptant sur cette initiative pour noyer le serpent de mer européen de la correspondance des qualifications. En bon européen, Michel de Virville¹⁰ reprend à son compte cette orientation et la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle étudie actuellement, au travers de groupes de travail, la mise en place d'unités de compétences professionnelles (UCP).

De notre point de vue, ce projet apparaît comme un contresens historique par rapport à l'évolution française de ces dernières années, dont on a rendu compte dans le présent article. Il s'agit en effet d'un retour à la centralisation dans un système traditionnellement jacobin, qui se flexibilisait enfin. Il y a aussi une illusion méthodologique à penser que des outils et des standards régleront les enjeux auxquels on est confronté dans le champ de la validation des compétences : ce ne sont pas des normes et des tests qui donneront *ipso facto* une validité sociale aux compétences reconnues, car les obstacles sont principalement économiques, culturels et institutionnels. Plus généralement, ce qui est pertinent et faisable dans un pays donné n'est pas forcément transposable tel quel dans un contexte national différent aux traditions éducatives et sociales spécifiques. Les branches professionnelles et les collectivités territoriales, qui importent aujourd'hui les NVQs, s'apercevront vite qu'elles ne sont pas la panacée espérée. Plutôt que de créer une nouvelle « usine à gaz », il serait préférable de lancer un plan d'expérimentation, pour trouver notre propre voie de développement, en nous appuyant sur des initiatives existantes et des secteurs porteurs, en utilisant des avancées, évoquées dans cet article, comme les unités capitalisables, le ROME, la validation des acquis professionnels ou la personnalisation des parcours et des carrières.

À moyen terme, « reconnaître et valider les savoirs acquis » peut devenir une fonction éducative à part entière, une des épines dorsales d'un projet éducatif, dont la fina-

8. J. Aubret, P. Gilbert, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2913, 1994.

9. « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive », *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, Commission européenne, Office des publications officielles, Luxembourg, 1995.

10. M. de Virville, *Un nouvel élan pour la formation professionnelle. Rapport au ministre du Travail*, Paris, La Documentation française, 1996.

lité ne serait rien de moins que la construction des identités personnelles et sociales des citoyens. Elle deviendrait un moyen du développement personnel permettant l'accès à une « qualification sociale ». Car cette dernière, concernant tous les publics, s'intéresse à l'ensemble des savoirs accumulés par un individu. Il s'agit de rendre visibles et lisibles ces savoirs, y compris ceux qu'on ignore, et donc de les constituer en qualification pour permettre, si l'intéressé le souhaite, leur pleine expression sociale. En ce sens, ce projet, déjà présent dans des utopies réalistes comme celles des « réseaux d'échanges réciproques de savoir » d'Héber-Suffrin¹¹ ou des « arbres de connaissances » d'Authier et Lévy¹², est une réinvention de l'éducation permanente au plein sens du terme. Seules les années 2000 nous diront si nos rêves maquisards étaient la tête de pont d'un nouvel ordre éducatif, renouant avec les idéaux de l'éducation permanente, ou les prémices d'un nouveau mode de management social au service des lois d'airain de l'économie de marché.

11. C. et M. Héber-Suffrin, *Échanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992.

12. M. Authier et P. Lévy, *Les arbres de connaissance*, Paris, Éditions La Découverte, 1996.