

POUR UN DROIT GARANTI À SE FORMER ET À S'ORIENTER TOUT AU LONG DE LA VIE

Résumé : Les mutations économiques et sociales et l'évolution du savoir imposent une mise à jour permanente des compétences, tant sur le plan professionnel que personnel. Pour aborder ce thème, nous nous proposons d'analyser quelques éléments traités dans des études, des articles et des conférences portant sur les évolutions des dispositifs d'orientation et de formation, ainsi que sur liens entre orientation, formation et emploi. Nous nous attachons en particulier à évoquer les dispositions les plus récentes, qui se réfèrent à la validation des acquis de l'expérience, visant à l'affirmation et au développement d'un droit garanti à la formation et à l'orientation tout au long de la vie.

Mots clés : Éducation - Formation - Orientation - Insertion professionnelle - Validation des Acquis de l'Expérience.

La crise économique, les plus grandes difficultés pour accéder à un emploi, les évolutions du travail et des organisations et la mobilité professionnelle sont aujourd'hui au centre du débat démocratique, dont l'enjeu essentiel est la prise en considération de l'ampleur des mutations économiques et sociales. Quelques-unes de ces questions et des choix à opérer relèvent des politiques de formation et d'emploi, ainsi que des dispositions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle.

Les réflexions actuelles vont dans le sens d'une conception globale de la formation où formation initiale et continue s'articulent dans une logique de parcours de formation, intégrant des périodes de bilan effectuées dans une perspective d'ouverture à des formations ou à des qualifications ultérieures. Ces périodes de bilan permettraient de situer chaque individu – élève, jeune ou adulte – dans une démarche d'orientation, de formation, de reconnaissance et de certification, en référence à un diplôme ou à la formation qui y conduit.

La possibilité de reprendre des études, après avoir quitté le système éducatif, relèverait ainsi d'un droit individuel pour tous à se former et à s'orienter tout au long de la vie. En effet, de l'orientation dépend la possibilité de s'inscrire dans un projet de vie, de réaliser ses aspirations, qu'elles soient personnelles, sociales ou professionnelles, pour mieux reprendre, ajuster et reconsidérer son parcours en fonction de son projet. De la formation, qu'elle soit initiale ou continue, dépend la possibilité donnée aux individus de construire leur parcours de vie, afin de développer

les compétences nécessaires à leur intégration dans l'emploi ou de favoriser leur mobilité professionnelle.

Investir dans la formation, faire des choix, réaliser ses projets, modifier son rapport à la connaissance, sont des idées qui révèlent la nature des attentes et des investissements. Ces idées dépassent largement les finalités sociales ou professionnelles définies par la formation.

Ces investissements s'inscrivent dans un devenir personnel.

La position quasi-unanime autour de l'idée d'une formation et d'une orientation tout au long de la vie est une question qui serait ainsi associée à un renouvellement permanent de connaissances et de compétences, à une volonté de restaurer, de différencier, de transformer son identité. Lorsque l'on parle de formation tout au long de la vie, la formation initiale s'y inscrit dans une perspective d'insertion et de mobilité professionnelle pour répondre à l'attente des élèves, dès la sortie du système scolaire. Cette notion renvoie également à la possibilité, pour chaque individu, d'évaluer régulièrement ses compétences et d'accéder à une reconnaissance des apprentissages, réalisés en situation sociale et professionnelle, lors de parcours formels ou informels. Elle concerne alors la reconnaissance de son expérience.

La formation et l'orientation tout au long de la vie ont été traitées dans un certain nombre d'études sur la formation qui analysent tour à tour les évolutions des dispositifs de formation ou d'orientation, les conditions d'accès à la formation, les liens entre l'orientation, la formation et l'emploi, ainsi que les réformes attendues concernant différents systèmes de certification professionnelle, dont la validation des acquis de l'expérience. Toutes ces évolutions s'avèrent complexes, elles s'inscrivent dans des contextes historiques et demandent à repenser les liens entre formation initiale et formation continue, entre formation et emploi, entre formation et certification.

Nous nous attacherons, dans le cadre de cet article, à reprendre quelques éléments de ces différentes études, pour présenter brièvement la conception de la formation dans quelques pays européens, caractériser la formation en France et mettre en évidence ce que les systèmes d'orientation, de formation et de certification français peuvent proposer, dans le cadre d'un droit à la formation et à l'orientation tout au long de la vie.

FORMATION EN EUROPE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Conseil d'Analyse Économique et l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) ont particulièrement contribué, dans le cadre de nombreuses études et réflexions, à l'appréciation des politiques de formation et d'emploi, en France et dans les Pays de l'OCDE.

Le rapport d'André Gauron du Conseil d'Analyse Économique (2000) nous apporte, dans ce cadre, des enseignements concernant l'effort de formation dans la communauté européenne.

UN DROIT À SE FORMER ET S'ORIENTER TOUT AU LONG DE LA VIE

Ce rapport nous apprend que tous les pays ont connu une élévation du niveau de formation initiale, accompagnée d'un allongement de la durée des études. La formation professionnelle en tant que telle n'est développée que dans cinq pays : le Danemark, la Finlande, la France, le Royaume-Uni et la Suède. La France est le seul pays où l'on fixe une dépense minimale qui accompagne l'obligation légale de formation. Une synthèse comparative entre la formation initiale et la formation continue, présentée dans ce rapport, conduit à distinguer deux groupes de pays :

- une majorité des Quinze privilégie la voie de la formation générale. Ces pays offrent un enseignement général indifférencié et reportent le processus d'orientation à la fin de la scolarité obligatoire. La part de l'apprentissage dans la formation professionnelle et la reconnaissance de la formation professionnelle initiale conventionnelle sont assez faibles,

- une minorité, comprenant l'Allemagne, l'Autriche, les Pays-Bas, la Belgique l'Irlande et le Luxembourg met, au contraire, l'accent sur la voie professionnelle dans la formation initiale, selon des modalités diverses d'un pays à l'autre. L'apprentissage y occupe une place en général importante, sanctionnée par des titres nationaux, et la formation professionnelle donne lieu à une reconnaissance conventionnelle marquée.

La France offre une alternative professionnelle dès le premier cycle du secondaire et équilibre les deux voies après la fin de la scolarité obligatoire. L'apprentissage est institutionnalisé dans la formation initiale. L'Allemagne qui se distingue par une forte implication des entreprises dans la formation professionnelle des jeunes dépense assez peu pour la formation des adultes, à l'exception des PME qui recourent largement aux possibilités de stages (Aventur, Möbus, 1999).

Des comparaisons internationales réalisées par l'OCDE, reprises dans ce même rapport, apportent d'autres enseignements concernant les niveaux de formation initiale, et plus spécifiquement le lien entre le niveau d'études et la formation continue. De manière générale, un niveau de formation initiale élevé, correspond à un meilleur accès à la formation continue. *« Si l'on considère l'accès à la fin du lycée comme critère de niveau de la formation initiale, le niveau de formation des jeunes qui sortent depuis dix ans du système scolaire est désormais comparable entre les États-Unis, l'Allemagne, le Royaume-Uni et la France. Néanmoins, la répartition de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation initiale atteint, fait apparaître des différences qui résultent de la date à laquelle les pays ont généralisé l'enseignement secondaire »* (OCDE, 1997).

Selon cette même source, à l'égard des autres pays, *« la France se caractérise à la fois par l'importance de la population ayant terminé sa scolarité avant l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire (35 %) et la faiblesse de la population diplômée de l'enseignement supérieur (20 %). Les États-Unis et l'Allemagne se caractérisent au contraire, par une très faible proportion de personnes ayant un bas niveau de formation (15 et 17 %) et un plus grand nombre de diplômés du supérieur (près de 35 % aux États-Unis et plus de 20 % en Allemagne). Le Royaume-Uni et le Canada se situent dans une position intermédiaire avec une proportion de person-*

nes faiblement formées et de diplômés du supérieur, au-dessus de 20 % » (OCDE, 1997). Cette corrélation est présente dans tous les pays. Comme nous le verrons plus loin, scolarité et formation continue se renforcent mutuellement et tendent à accentuer les inégalités en matière de qualification.

D'autres différences portent sur l'accès à la formation en fonction du sexe, de l'âge et de la taille de l'entreprise. L'accès à la formation en fonction du sexe varie d'un pays à l'autre. En France, par exemple, cette différence est plus importante qu'au Royaume-Uni. (Selon le classement de l'OCDE, la France se situe seulement au 15^e rang, derrière le Royaume-Uni, qui se situe au 12^e rang, mais elle est devant l'Allemagne et les Pays-Bas qui se trouvent respectivement à la 21^e et à la 24^e place). Il faut signaler cependant que l'écart d'accès à la formation est nettement plus important chez les salariés à temps partiel où l'on retrouve majoritairement des femmes.

En fonction de l'âge, dans la plupart des pays d'Europe du Sud, la formation se destine davantage aux populations les plus jeunes. C'est aussi le cas de la France. En ce qui concerne la taille des entreprises, le ratio de l'effort de formation entre grandes et petites entreprises est plus important en France qu'en Allemagne et qu'aux Pays-Bas. En France, les données disponibles montreront que dans les entreprises de moins de 10 salariés, la proportion des personnes formées est cinq fois moins importante que dans les grandes entreprises et que la dépense de formation est dix fois inférieure. Dans les établissements de moins de 50 salariés, les dépenses de formation, par individu, sont deux ou trois fois moins importantes que dans les entreprises de 500 salariés.

La situation des pays européens et les situations internationales montrent que l'effort de formation et la diversité des publics auxquels la formation peut s'adresser, en fonction des parcours scolaires et professionnels, ne sont pas tout à fait comparables. En effet, les politiques européennes, dont la visée est la « *valorisation des compétences, des connaissances et des aptitudes des individus* » (OCDE, 1998), s'appliquent à des populations dont les caractéristiques en matière de formation et de qualification, sont très hétérogènes. Bien que *tous les élèves de 15 ans suivent la même filière dans un tiers des pays de l'OCDE*, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Irlande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suisse, en Slovaquie, *il existe au moins quatre types d'établissements ou de programmes distincts pour les élèves de cet âge* (OCDE, 2005). Chaque pays devra donc définir sa politique et déterminer les moyens pour parvenir à élever les compétences des individus. Cependant, *si les politiques de formation, notamment en matière de scolarité, dans les pays cités, tendent à se rapprocher, les différences qui résultent des politiques antérieures ne peuvent se réduire et demeurent importantes* » (Gauron, 2000).

LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

L'organisation juridique actuelle de la formation professionnelle continue trouve son origine dans la loi du 16 juillet 1971 dont le titre « *La formation continue*

dans le cadre de la formation permanente » intègre l'idée des conditions favorisant l'apprentissage, tout en permettant la construction du lien entre l'expérience et la connaissance socialement constituée (Merle, 2006).

Les textes fondateurs concernant la formation post-scolaire ont connu de multiples réformes et évolutions. Les principes de la loi n'ont pas été fondamentalement mis en cause, mais les objectifs ont été tour à tour énoncés différemment : « *favoriser la promotion du travail pour lutter contre les inégalités sociales* », « *relever le niveau de formation et de qualification des salariés* », « *faciliter l'adaptation au changement technique et au redéploiement industriel* », « *acquérir des compétences recherchées par les entreprises* » (Dubar, 2004).

La dernière réforme, concernant l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle, est issue de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003. Elle crée des dispositifs nouveaux d'accès à la formation pour les salariés, et confirme que « *la formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale à la réalisation de laquelle concourent tous les acteurs de la vie économique et sociale* » (*Liaisons sociales*, 2003).

Si cet accord est qualifié d'historique, sa mise en application n'échappe pas aux questions concernant le lien entre formation et emploi, qui portent en particulier sur les possibilités d'accès à la formation des moins qualifiées, des salariés travaillant à temps partiel (majoritairement des femmes) et des salariés les plus âgés qui ne sont pas prioritairement appelés à se former. Se posent également les problèmes d'organisation et de mise en oeuvre de l'alternance et de la reconnaissance des compétences détenues.

De la formation à l'emploi

La formation de la main-d'œuvre occupe une place centrale dans les politiques publiques de formation et d'emploi lorsqu'il s'agit d'adapter les qualifications existantes aux activités des entreprises et lorsqu'il s'agit d'élever le niveau de formation des jeunes en recherche d'insertion ou des adultes en situation de recherche d'emploi ou de reconversion.

Différents rapports traitant de la formation et de l'emploi confirment deux phénomènes concomitants : une élévation générale du niveau de formation initiale et une montée qualitative des emplois :

- Le niveau des jeunes sortant du système éducatif s'est globalement amélioré : croissance des effectifs scolarisés et du nombre de diplômés. Néanmoins, une proportion importante de jeunes sortent des établissements scolaires toujours sans qualification. Selon les données de l'Éducation Nationale, « *les effectifs scolarisés et la durée des études ont connu une forte croissance jusqu'en 1995, mais depuis 1997, un léger repli de l'espérance de scolarisation est observé, ce qui s'explique par la moindre fréquence des redoublements, la croissance des seconds cycles professionnels et l'attractivité du marché du travail, notamment en 2000 et 2001. La proportion des sortants avec un diplôme de l'enseignement supérieur est de 37 %. Ces diplômes sanctionnent la réussite d'un cursus long de l'enseignement supérieur : licence, maîtrise, doctorat, diplôme de grande école. Ces diplômés étaient*

trois fois moins nombreux en 1980. La proportion des sortants du système éducatif sans qualification représentent 8 %. Ces derniers n'ont pas atteint la seconde générale ou une année terminale de CAP ou BEP. Cette proportion a fortement baissé en vingt ans, mais stagne depuis 1994. Ces jeunes ont un profil très spécifique marqué par des difficultés scolaires et un environnement social et familial peu favorable » (Éducation et formations, 2003).

- En ce qui concerne l'emploi, les données de l'INSEE montrent que cette montée en qualification caractérise également les emplois : « Le nombre de cadres et professions intellectuelles a augmenté de 96 % entre 1982 et 2005. Pour les professions intermédiaires, cette augmentation est de 51 %, pour les employés, elle est de 31 % et pour les ouvriers, elle est en nette réduction, soit moins de 15 %. Il s'avère, par ailleurs, que le taux de croissance des emplois des cadres, des employés et des professions intermédiaires est plus important que la création d'emplois » (INSEE, 2005).

- Enfin, malgré l'augmentation du nombre des cadres et des professions intermédiaires, les deux catégories socioprofessionnelles les plus nombreuses restent les employés et les ouvriers. « Ils représentent 60 % de la population active comme en 1950. Le poids relatif entre ces deux catégories s'est équilibré en faveur des employés » (Guilluy, Noyé, 2004).

Le lien entre formation et emploi a longtemps été structuré, en France, par la démarche de planification qui tente une adéquation entre formations et emplois. Ce modèle s'appuie sur l'organisation fordiste de la production. Dépassé par les transformations du marché du travail (croissance des emplois dans le tertiaire, flexibilité du marché de l'emploi, montée du chômage ou transformation du contenu des emplois), ce modèle n'est plus applicable. Du point de vue de la formation, l'évolution du contenu des emplois répond aujourd'hui à d'autres critères. Le rapport d'A. Gauron signale que « lorsque l'on s'intéresse à la qualification des emplois occupés, les intitulés « ouvriers » ou « employés » ne correspondent pas aux emplois d'autrefois. Ces derniers requièrent aujourd'hui des compétences qui n'étaient pas exigées hier ». (Gauron, 2000). A titre d'exemple, les métiers de l'industrie renvoient à des formations spécifiques, les métiers du tertiaire, en revanche, font davantage appel à des connaissances plus générales et ils peuvent s'exercer dans des secteurs d'activité très différents. Les savoirs techniques qui définissaient les qualifications s'accompagnent aujourd'hui, d'une capacité d'adaptation à faire face aux changements, aux imprévus, à la différenciation et à la qualité des produits, dans un cadre de compétition internationale.

Si le niveau scolaire qualifie la capacité à s'adapter à l'évolution du travail et à faire évoluer ses compétences, les effets de la formation continue, en matière de développement des qualifications (malgré les efforts réalisés, en particulier, par les grandes entreprises) restent encore imparfaits. Comme nous le verrons par la suite, cette question est posée de manière récurrente dans différents rapports et publications et, en particulier, dans les publications de l'OCDE.

Niveau de formation, taux d'insertion professionnelle et emplois qualifiés

L'élévation du niveau de formation est un phénomène qui s'est globalement généralisé. La prolongation des études devient une protection contre le chômage. De la même manière, en ce qui concerne l'insertion professionnelle, une élévation du diplôme à l'embauche apparaît comme une protection face à l'incertitude d'accès à l'emploi et à la possibilité de développement de nouvelles compétences. Malgré cette élévation de niveaux, les données recueillies en matière d'accès à la formation font apparaître des écarts importants dans la possibilité d'accès à la formation, entre les personnes les plus et les moins qualifiées. Ceci est également confirmé par les données de l'OCDE qui indiquent que parmi « *les personnes qui ont un niveau tertiaire, le taux de participation à des activités, non formelles de formation continue liés à l'emploi, est supérieur à celui des personnes qui n'ont pas atteint le niveau de formation de deuxième cycle secondaire* » (OCDE, 2005).

A ce propos, les données fournies par les déclarations fiscales exploitées par le Cereq, en France, croisent deux indicateurs pouvant rendre compte de la possibilité d'accès à la formation : le niveau de formation et la taille de l'entreprise. Pour le premier indicateur, « *le taux d'accès à la formation continue était de 14 % pour les ouvriers non qualifiés, de 24 % pour les employés, et de 43 % pour les cadres* ». En ce qui concerne le deuxième indicateur, « *pour les ouvriers non qualifiés travaillant dans les entreprises de moins de 50 salariés, l'accès à la formation continue reste toujours faible (2,5 % pour les entreprises de moins de 20 salariés et 5,7 % pour les entreprises de moins de 50 salariés)* » (Cereq, 1995).

Ces données confirment que la situation des moins formés ne s'est malheureusement pas améliorée. D'une part, l'échec scolaire ne prédispose pas à un effort de formation, l'écart se creuse entre ceux qui ont accès à la connaissance et ceux qui ne peuvent pas y accéder, alors que le niveau de compétences de base s'avère déterminant dans la possibilité d'accès à la formation. D'autre part les écarts d'accès à la formation demeurent entre les individus qui travaillent dans de grandes entreprises et ceux qui travaillent dans de petites structures ne pouvant pas investir dans la formation.

En ce qui concerne l'accès à des emplois stables, cet accès apparaît très différent selon le diplôme obtenu. Les diplômés de l'enseignement supérieur long et ceux de l'enseignement professionnel court garantissent davantage l'accès à des emplois durables. Cependant, aujourd'hui, les titulaires d'un diplôme de niveau baccalauréat ou de premier cycle universitaire peuvent occuper des emplois d'ouvriers ou d'employés, alors qu'il y a vingt ans ces mêmes personnes pouvaient accéder à des emplois classés comme des professions intermédiaires.

En ce qui concerne les transformations de l'emploi non qualifié, des données de l'INSEE plus récentes indiquent que les personnes qui occupent des emplois non qualifiés sont les moins diplômées. Elles sont pourtant plus diplômées qu'il y a vingt ans. Les données présentées par O. Chardon dans « *INSEE première* » précise que « *le nombre d'actifs ayant un emploi non qualifié a régulièrement diminué depuis 1982 et jusqu'en 1994* » et que depuis cette date, « *ce nombre n'a cessé d'augmenter pour retrouver son niveau d'il y a vingt ans* ». Selon ce même auteur, un

enchaînement de faits peuvent expliquer non seulement la pérennité des emplois non qualifiés, mais aussi certaines tendances et évolutions du marché du travail aujourd'hui : « *L'augmentation d'emplois non qualifiés coïncide avec un retour de la croissance, mais aussi avec la mise en œuvre d'une politique d'allègements de cotisations sociales sur les bas salaires. Ces allègements sont particulièrement utilisés par les entreprises qui recrutent des temps partiels dans les services ou l'industrie. L'emploi non qualifié regroupe des professions très variées et le déplacement des emplois non qualifiés vers les secteurs tertiaires a renforcé le poids du temps partiel précisément dans les secteurs proposant des emplois non qualifiés. Ceux-ci se développent, en particulier, dans le commerce, les services aux particuliers et les services aux entreprises* (Chardon, 2001).

Ces évolutions posent des questions au système de formation, en matière de qualification et de développement de compétences, mais également à l'organisation du travail, en matière de contenu des emplois.

Emplois et développement de compétences

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, et l'expérience professionnelle contribuent à améliorer les compétences et les qualifications des intéressés. La relation entre le niveau scolaire et la compétence, même si elle n'est pas tout à fait établie, paraît assez solide. Mais, une nouvelle question se pose en ce qui concerne la montée en compétences. Cette question fait appel, comme il a été déjà dit, à la formation continue, mais aussi aux organisations de travail pouvant proposer des situations de travail formatives. Certaines situations n'offrent guère de possibilités d'apprentissage, ni d'évolution. C'est le cas des emplois peu qualifiés. Malgré les efforts réalisés dans les organisations, les emplois non qualifiés, par leur contenu et les conditions de travail (situations de travail appauvries, routines et cadences), n'offrent que peu de possibilités de changement.

La qualité de la main-d'œuvre peut être attribuée au niveau acquis en formation initiale. Le maintien de cette qualité et le développement de compétences seraient davantage liés à la formation et à l'expérience. La formation continue peut contribuer à cette montée en qualification en proposant de nouveaux modes de développement de compétences, en articulation avec des situations de travail variées. Selon des données récentes « *la France, avec 88 heures de formation en moyenne par participant, se place parmi les pays qui dispensent le plus d'heures de formation, si l'on compare les 42 heures de formation dispensées, en moyenne, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse* » (données OCDE, 2005). La question serait donc davantage d'ordre qualitatif.

Formations et modifications des contenus des emplois peuvent contribuer à ce qu'un pourcentage important de la population ayant un faible niveau scolaire ne soit pas exclu de la modernisation de l'appareil productif. Lorsque l'entreprise doit gérer cette modernisation, nécessitant des capacités cognitives non acquises par l'expérience ou par la formation, le frein à la modernisation est levé par des licenciements des salariés les moins formés. Un effort reste donc à faire pour accompagner les salariés vers des situations de travail qualifiantes et vers des validations.

Les politiques de l'emploi à l'égard des personnes faiblement qualifiées s'avèrent risquées. Si l'on s'appuie sur les données présentées jusqu'ici dans différents rapports, ces derniers confirment, que ce sont les personnes moins qualifiées, celles qui occupent les emplois à temps partiel et des emplois ne sollicitant pas ou peu de capacités cognitives, qui sont les plus fragilisées dans un marché de l'emploi de plus en plus compétitif. Nous pouvons alors partager les propos d'A. Gauron, lorsqu'il précise que : « *Vouloir sauvegarder ou créer des emplois non qualifiés pour faciliter l'accès à l'emploi aux personnes ayant le plus faible niveau de formation, c'est prendre le risque de freiner la formation de capital et la modernisation des entreprises et, de décrocher des normes internationales de compétitivité* ». « *Telle est la limite des politiques de baisse du coût de travail* » (Gauron, 2000).

La formation professionnelle permanente devait permettre à tout salarié de faire évoluer ses compétences et, en cas de perte d'emploi, d'en retrouver un autre dans les meilleurs délais. Deux raisons expliquent que cet objectif n'ait pas été atteint : l'insuffisance de l'effort formation continue en direction des ouvriers ou des employés jusqu'au milieu des années quatre-vingt et l'élévation du niveau de formation de base requis par l'introduction de nouvelles technologies. La première raison renvoie la responsabilité aux entreprises, la seconde renvoie cette responsabilité à l'État. Les entreprises les plus grandes ont accru leur effort formation destiné à adapter les travailleurs aux évolutions de leur poste de travail au détriment de l'effort destiné à préparer des promotions professionnelles. En effet, l'adaptation vise une formation propre à certains processus de production directement liés à un poste de travail. Ces processus ne sont pas toujours transférables et ne peuvent anticiper de promotions professionnelles. Un effort de formation reste à faire. Il relève du système productif et des politiques publiques de formation, pour que la compétence acquise lors de parcours informels en situation de travail ou ailleurs soit reconnue et validée et qu'elle donne lieu à une certification. Cette certification a pour objet de permettre à tout salarié de faire reconnaître ses compétences sur le marché du travail, en validant à la fois l'expérience professionnelle et les connaissances sanctionnées par un diplôme.

L'ORIENTATION, UN PROCESSUS...

L'orientation s'impose comme pendant de la formation tout au long de la vie. En 2001, la commission européenne souligne le rôle et l'importance de l'orientation comme outil de la création d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le 27 mai 2004, le conseil de l'union européenne rappelle l'importance stratégique du concept d'orientation tout au long de la vie. L'orientation s'affirme comme « *un processus continu d'appui aux personnes, tout au long de leur vie pour qu'elles élaborent et mettent en œuvre leur projet personnel et professionnel en clarifiant leurs aspirations et leurs compétences par l'information et le conseil sur les réalités du monde du travail, l'évolution des métiers et des professions, du marché de l'emploi, des réalités économiques et de l'offre de formation* ». *Telle est aujourd'hui la définition européenne de l'orientation* » (Danvers, 2003).

L'orientation scolaire

Des étapes d'orientation interviennent tout au long du parcours scolaire. Hormis les sortants des établissements scolaires, sans aucune solution, nombreux sont ceux pour qui les choix opérés ne correspondent pas ou ne sont pas validés dans la suite de leurs études.

« *Chaque année, 150 000 jeunes sortent du système éducatif avec le diplôme national de brevet ou sans aucun diplôme. Dans l'enseignement supérieur, seul un étudiant sur deux valide son DEUG en deux ans et 15 % des inscrits dans le premier cycle universitaire se réorientent. On compte enfin 437 800 jeunes de moins de 25 ans au chômage, soit un taux de 21 %, proportion élevée par rapport à la moyenne nationale, alors que des milliers d'emplois ne sont pas pourvus* » (CCIP, 2005). Le taux de chômage élevé des jeunes sortants du système scolaire est un phénomène récurrent depuis une trentaine d'années. Les jeunes sont devenus les premières victimes de la sélectivité du marché de l'emploi.

L'orientation scolaire des années 1960 avait un caractère fortement sélectif. L'Éducation Nationale traite à l'époque les flux d'élèves qu'il s'agit de répartir entre les différentes filières de formation, établissant ainsi une relation directe et quasi-univoque entre la formation et l'emploi. Les années soixante-dix voient s'atténuer l'aspect adéquationniste de l'orientation. Les parents sont intégrés au processus de décision et les services d'orientation se réorganisent pour prendre leur forme actuelle. Si l'observation des aptitudes continue d'occuper une place importante, l'information devient une composante de l'orientation scolaire.

La création de l'ONISEP - Office National d'Information sur l'Enseignement et les Professions - confirme cette tendance, sa mission étant de produire et de diffuser toute information sur les métiers. La création des CIO (Centre d'Information et d'Orientation) date également de cette période.

Comme nous le verrons dans la suite de cet article, alors que la loi d'orientation de 1989 stipule que « *l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de ses aspirations et de ses capacités* », la décision d'orientation est encore essentiellement basée sur les résultats de l'élève. Le processus d'orientation sera par ailleurs conditionné par une série de facteurs qui intègrent tout autant le parcours scolaire antérieur que le milieu d'origine, l'âge ou le sexe.

Les données contenues dans l'article de la revue *Éducation et Formations* de l'année 2003, qui analyse les processus d'orientation, apportent un éclairage intéressant sur les processus d'orientation scolaire à l'œuvre et les disparités qui apparaissent selon l'origine sociale, le sexe ou l'Académie. Ces données décrivent les conditions et les décisions d'orientation qui interviennent à la fin de la 3^e, de la seconde et à l'entrée du cycle supérieur, paliers d'orientation particulièrement importants :

- En fin de 3^e, *ce sont les familles qui expriment des vœux et des conseillers ou des professeurs ont pu leur préciser l'éventail des possibilités ou influencer leur choix. S'il y a accord entre le choix de la famille et la proposition du conseil de classe, cette orientation est entérinée. En cas de désaccord, un entretien avec le chef d'établissement est demandé et, faute d'accord, une commission statue en dernier recours. Le pourcentage d'appels sur les décisions du conseil de classe est assez*

faible et en diminution. Ce pourcentage passe de 3,4 % en 1982 à 1,7 % en 2002. Les familles de cadres jugent à 81 % qu'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat constitue la meilleure garantie de trouver un emploi. Cette proportion se réduit à 48 % chez les familles d'ouvriers. Un nombre équivalent, 94 % des enfants des cadres et 56 % des enfants d'ouvriers, demande à être orienté en seconde générale ou technologique.

Bien que les conseils de classe fondent leurs propositions sur la demande des familles, ils réajustent ces propositions en fonction des résultats des élèves. Cependant, les conseils de classe ne semblent pas compenser les demandes trop modestes, même si les résultats scolaires de l'enfant le permettent. Les étapes ultérieures du processus d'orientation entérinent ces disparités sociales plus qu'elles ne les corrigent. L'entretien avec le chef d'établissement et l'éventuel passage devant une commission d'appel, en cas de désaccord, débouchent sur des décisions qui satisfont davantage les enfants des cadres que les enfants d'ouvriers. Les familles d'ouvriers auraient moins d'aisance à défendre les dossiers de leurs enfants, elles contesteraient moins les décisions des conseils de classe.

En fin de 3^e, les filles sont plus nombreuses à demander une orientation en seconde générale et technologique, mais ce décalage s'explique par leurs meilleurs résultats scolaires. A situation sociale et scolaire comparable, aucune différence significative n'apparaît. La différence entre filles et garçons s'exprime nettement dans les choix des filières : elles sont deux fois moins nombreuses à demander l'inscription dans les filières scientifiques.

En ce qui concerne les fluctuations des affectations dans les filières professionnelles, ce même article nous informe qu'une augmentation du taux de passage vers le second cycle général, technologique ou professionnel est observé de 1985 à 1991. Un renversement de ces tendances se manifeste lors des rentrées 1993 et 1994, puis un retour encore vers les études générales en 1999, retour qui se confirme en 2000. Ces fluctuations peuvent confirmer que les orientations sont aussi influencées par l'impact des politiques ministérielles. En effet, les efforts de promotion réalisés en faveur de l'enseignement professionnel ont été marqués par des orientations en direction de ces filières, sans que cela puisse être tout à fait corrélé.

Enfin, selon les Académies et à l'issue de la troisième, des variations importantes peuvent se présenter. L'accès à l'enseignement professionnel dans les académies de Paris, Corse et Créteil présentent les valeurs les plus basses (autour de 30 %). Les académies de Poitiers, Dijon et Lille atteignent un taux de 45 % des affectations. A l'intérieur des filières professionnelles, d'autres choix s'avèrent significatifs. Les académies de Rennes et de Nantes se distinguent par des affectations dans les lycées privés, les lycées agricoles et l'apprentissage. Les Académies de Strasbourg et de Dijon font une large place à l'apprentissage. Ces choix montrent qu'il existe un lien entre l'orientation et les caractéristiques socio-économiques des Académies. Ces choix sont alors, en partie, guidés par l'offre de formation. Il y a des régions mieux pourvues que d'autres. Les parents intègrent ces disparités. Leur marge de manœuvre est donc guidée, mais aussi réduite, par ces disparités, voire par les inégalités géographiques.

- L'orientation en fin de 2nde « relève des demandes des familles et des décisions des conseils de classe. Peu d'écart sont observés entre demandes et décisions : 30 % des demandes et 26 % des décisions portent sur la filière S. C'est la filière où l'écart est le plus important. D'après le panel d'élèves de 1995 près de la moitié des garçons demande une première S. Seulement un quart des filles fait ce choix » (Source : Éducation Nationale citée par la revue). La faible demande des filles à s'engager dans cette filière est un phénomène général. Les conseils de classe entérinent ces choix et présentent, comme pour l'issue des troisièmes, peu d'alternative à la demande présentée par les parents ou par les élèves.

- Après le baccalauréat, les étudiants ont le choix entre filières sélectives (cours préparatoires aux grandes écoles), des filières non sélectives comme l'Université (sauf exception, *numerus clausus* pour les étudiants du secteur de la santé) et des filières courtes (Instituts Universitaires de Technologie qui font partie des universités et les Sections des Techniciens Supérieurs, en lycée).

En ce qui concerne les classes préparatoires, « elles accueillent 9 % des bacheliers généraux et technologiques dont 20 % des bacheliers S. Neuf pour cent des bacheliers s'orientent en IUT ». Les bacheliers généraux sont plus nombreux à s'orienter vers les IUT que les bacheliers technologiques. Ces derniers se retrouvent majoritairement dans les Sections des Techniciens Supérieurs. « L'orientation vers l'Université a fortement baissé. Alors qu'ils étaient près de 50 % à s'y inscrire en 1995, ils ne sont que 39 % en 2001. Les orientations vers les DEUG scientifiques a fortement baissé, mais cette baisse concerne aussi le Droit, les Lettres et les Sciences Humaines » (Source : Éducation Nationale citée par la revue).

Enfin, l'orientation en Université est très variable en fonction du type de baccalauréat, les études universitaires générales étant une suite logique au baccalauréat général. Une partie des bacheliers technologiques s'inscrit également dans les filières générales et, d'après le panel de 1996 de la Direction de l'enseignement scolaire, « la moitié de ces bacheliers déclare ne pas être dans la filière de leur choix. La moitié d'entre eux abandonne. Le taux de réussite est ainsi très faible (15 à 20 %) ». Ceci pose d'autant plus question que les IUT accueillent un pourcentage majoritaire et croissant de bacheliers généraux, lesquels poursuivront à 64 % leurs études, après avoir obtenu le DUT. Faut-il penser que les bacheliers généraux procèdent par paliers en obtenant des certifications pour valider leurs choix et projets dans leur formation d'ordre pratique ?

L'introduction de l'Éducation à l'orientation vise à mieux préparer l'élève à réaliser des choix plus éclairés et à ébaucher un projet personnel, social et professionnel. Cette éducation à l'orientation se donne comme objectifs la connaissance de soi, la connaissance de l'univers professionnel, des métiers et des secteurs d'activité, ainsi que la connaissance du système de formation. Les actions préconisées intègrent la recherche d'informations, des entretiens individualisés avec un conseiller et des actions de partenariat, parmi lesquelles nous pouvons citer : des rencontres avec des professionnels, des visites en entreprise, la participation à des forums, l'organisation de stages de sensibilisation permettant la connaissance de l'entreprise,

etc. Malgré ces évolutions, « *l'orientation ne fait pas partie intégrante des emplois du temps des élèves* ». Par ailleurs, « *les conseillers d'orientation, toujours peu nombreux – 1 pour 1 400 élèves – n'ont que peu d'influence sur les décisions d'orientation* » (CCIP, 2005). Il est à espérer que les initiatives développées dans bon nombre d'établissements scolaires, en matière de stages ou d'accès à des informations sur les métiers (en faisant venir des professionnels de l'entreprise ou des enseignants), puissent contribuer à une meilleure information sur les sorties scolaires.

L'orientation et les choix chez l'adulte

L'orientation ne concerne pas seulement les jeunes, elle concerne aussi les adultes engagés dans la vie active. De nombreuses occasions se présentent à l'individu pour s'interroger sur son parcours tout au long de sa vie professionnelle. Il importe que dans tous les cas de figure, les individus puissent avoir les moyens de décider par eux-mêmes de leur projet et de leur devenir professionnel. Les nombreuses initiatives individuelles, en matière de formation, montrent que l'orientation des adultes s'inscrit, tout comme la formation continue, dans un parcours de vie, dans une volonté de validation et de reconnaissance de l'expérience.

Pour les demandeurs d'emploi, le bilan de compétences mis en place par la convention d'assurance-chômage du 1^{er} janvier 2001, constitue une aide supplémentaire dans le parcours du demandeur d'emploi. Dans ce domaine, l'institutionnalisation du bilan de compétences se veut une aide à l'élaboration et à la maîtrise de son parcours professionnel. Née de l'accord national interprofessionnel de 1991, cette démarche a pour objet la construction d'un projet. Elle est fondée sur un réexamen de la situation de la personne et sur une mise en évidence de ses aptitudes et de ses capacités. Cette pratique est assez proche de celle que les candidats à une certification par la voie de la validation des acquis sont conduits à opérer.

Toujours dans ce même cadre, le bilan de compétences permet aux salariés 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 (article L 900-2 du code du travail).

Dans la résolution du Conseil de l'Union Européenne du 27 mai 2004, l'orientation scolaire et professionnelle est appréhendée, comme la formation, dans une perspective globale, celle de l'orientation tout au long de la vie. Selon ce texte, « *l'orientation tout au long de la vie contribue à la réalisation des objectifs que l'Union européenne s'est fixé, en matière de développement économique, d'efficacité du marché du travail, de mobilité géographique, en améliorant l'efficacité de l'investissement dans l'éducation et la formation professionnelle, dans l'éducation et la formation tout au long de la vie et, dans le développement du capital humain et de la main-d'œuvre* ».

Au plan national, l'orientation tout au long de la vie a été institutionnalisée par l'Accord National Interprofessionnel du 5 décembre 2003 dont le premier chapitre porte explicitement sur « *l'information et l'orientation professionnelles tout au*

long de la vie ». Celui-ci met en place de nouveaux outils d'orientation ou en redynamise les plus anciens comme :

- « *l'entretien professionnel dont la finalité est de permettre à chaque salarié d'élaborer son projet professionnel à partir de ses souhaits d'évolution dans l'entreprise, de ses aptitudes et en fonction de sa situation dans l'entreprise* ».

- « *le bilan de compétences qui se voit réaffirmé comme un outil incontournable d'évolution professionnelle* ».

- « *le passeport formation, qui a pour finalité de favoriser la mobilité interne ou externe, en permettant de garder la trace et d'identifier les compétences acquises par la formation et/ou par l'expérience professionnelle* » (CCIP 2005).

L'orientation - présupposés, diversité de pratiques, diversité de publics

Dans la résolution du Conseil de l'Union Européenne du 27 mai 2004, l'orientation scolaire et professionnelle est appréhendée, comme la formation, dans une perspective globale : celle de l'orientation tout au long de la vie. Selon ce texte, « *l'orientation tout au long de la vie, contribue à la réalisation des objectifs que l'Union européenne s'est fixé en matière de développement économique, d'efficacité du marché du travail, de mobilité géographique, en améliorant l'efficacité de l'investissement, dans l'éducation, dans la formation professionnelle, dans la formation tout au long de la vie et, dans le développement du capital humain et de la main-d'œuvre* ».

Jacques Aubret nous rappelle que la notion d'orientation contient une double affirmation : celle « *de l'indétermination du devenir humain et de l'emprise possible de l'homme sur la gestion de ce devenir* ». Il ne s'agirait pas d'ailleurs, d'une « *Orientation* », mais « *des processus et des orientations* » (Aubret, 2004).

L'orientation se développe tout d'abord dans le cadre de la formation initiale d'où elle tient un caractère éducatif. Elle comporte, à ses débuts une série d'opérations visant à révéler des aptitudes permettant l'entrée dans la vie active des adolescents sortant du système scolaire. Elle s'inscrira par la suite dans le développement de la formation professionnelle continue, en permettant aux adultes de faire, entre autres, un travail de reconnaissance de leur expérience et des conditions dans lesquelles cette expérience peut être réinvestie. Les contextes de développement de l'orientation vont ainsi être marqués par deux logiques différentes : « *la première est celle de la formation initiale, elle considère le projet et l'avenir professionnel comme conséquence des acquis de la formation, lesquels définissent et limitent les accès à l'exercice professionnel. La seconde logique est celle de la formation continue, elle place le recours à la formation comme la conséquence de la définition d'un projet. La formation n'a, dans les deux cas, ni le même statut, ni le même contenu* ». La logique de centration sur la vie professionnelle « *n'exclut pas que les actions d'orientation puissent concerner des problèmes touchant à la vie personnelle et sociale* » et « *aller au-delà de l'activité salariée* » (Aubret, 2004).

C'est bien ce que l'on retrouve aujourd'hui dans le cadre de pratiques d'orientation. Celles-ci ne peuvent se circonscrire à l'activité professionnelle. Ces demandes s'inscrivent, comme nous l'avons déjà dit, dans un devenir personnel.

D'une certaine manière, c'est bien ce qu'Élisabeth Dugué évoque, en parlant de l'évolution et des transformations des outils et de nouveaux supports d'orientation. Les pratiques autour des notions de compétences et de projets expriment la mise en relation entre les individus et le monde professionnel. Néanmoins, ce qui est en question dans les propos d'Élisabeth Dugué est le lien qui peut exister entre l'individu et la société. « *Ce lien, nous dit-elle, n'est pas absent de contradictions, si l'on considère que l'intérêt de l'individu ne se confond pas avec l'intérêt de la société.* L'utilisation des bilans de compétences auprès des demandeurs d'emploi a un double objectif : « *mesurer leur employabilité* » et « *induire une dynamique de valorisation de leur expérience* ». Nous serions ici dans le domaine de l'activité professionnelle. Cependant, lorsque l'on parle d'aider les adultes « *à rétablir leur confiance en eux, à faire le deuil de leur ancien métier, à se réapproprier un pouvoir sur leur vie ; l'orientation n'est plus seulement éducative, elle s'inscrit dans un processus réparateur de la personne* ». C'est alors du devenir de la personne que l'on parle : celui ou celle que l'on est, celui ou celle en devenir.

Enfin, les pratiques concernant le projet permettent l'organisation de l'échange entre les orienteurs et les chômeurs et peuvent contribuer à la construction des choix individuels, elles « *mettent l'accent non seulement sur la part de l'individu dans la construction de son destin professionnel, mais aussi sur sa responsabilité* ». (Dugué, 2004). Alors que certains voient dans ces pratiques et ces demandes des manifestations d'un pouvoir individuel, d'autres voient une contrainte des organisations du travail. C'est le cas de certaines demandes d'accompagnement à l'élaboration de projet, c'est également le cas de certaines demandes concernant les bilans de compétences.

Le domaine de l'orientation s'est considérablement développé. D'une part, a diversité des publics qui relèvent de l'orientation a eu comme conséquences la dispersion et la segmentation de l'offre, mais aussi l'illisibilité de cette offre. Il existe, en particulier, plusieurs types de structures : les structures relevant de l'Éducation Nationale, du service public de l'emploi, des organismes de formation, mais aussi un nombre important d'organismes privés comme des cabinets de consultants, des structures d'*outplacement* auxquels il faut ajouter les services d'orientation des entreprises. D'autre part, de nombreuses structures proposent des prestations parfois assez similaires, voire identiques, si l'on considère la présentation de leur offre. Elles n'ont pourtant pas les mêmes pratiques, ni la même conception de l'orientation et peu d'entre elles sont en mesure de formuler les fondements de leurs pratiques d'intervention. S'agissant des structures qui se trouvent parfois en concurrence ou en situation de « sous-traitance », les bénéficiaires potentiels de l'orientation se trouvent devant une nébuleuse de structures qu'il faut apprendre à connaître avant d'engager un travail d'orientation.

La question de l'orientation et les choix des adultes s'inscriraient dans une logique différente de celle que nous venons de décrire pour les jeunes sortant du système scolaire. Ce que l'on perçoit chez les adultes, sans minimiser l'impact des choix que les jeunes peuvent énoncer, s'inscrirait, si nous tenons compte de leurs propos, dans un devenir personnel, social, professionnel. Nous avons quelques té-

moignages de personnes ayant initié des actions individuelles de formation et ayant manifesté la volonté de reconnaissance de leur expérience. Mais, avons-nous mesuré ce que repenser son devenir peut vouloir dire ?

ENTRE INITIATIVE INDIVIDUELLE DE FORMATION ET VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

La volonté individuelle de renouveler ses connaissances et ses compétences, d'accéder à une reconnaissance des apprentissages réalisés ou d'accéder à des validations de l'expérience, se retrouve, aujourd'hui, dans les nombreuses demandes d'accompagnement ou d'orientation, ainsi que dans les actions de formation engagées à l'initiative individuelle des personnes.

En matière de reprise d'études, l'initiative individuelle existe depuis fort longtemps. Relativement réduite à l'Université, cette demande a été plutôt d'ordre individuel jusqu'en 1957 où l'on crée l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université. Cet examen a été adapté en 1969, il ouvre l'Université aux non-bacheliers. Depuis la promulgation du décret n° 94-694 qui crée le DAEU (Diplôme d'Accès aux Études Universitaires), il est possible d'accéder à l'Université et de poursuivre des études supérieures. La loi qui organise la promotion sociale permet, dès 1959 l'ouverture des Instituts de promotion supérieure du travail. Enfin, la loi d'orientation de 1984 consacre la formation continue comme l'une des missions de l'Université.

La dernière initiative en matière d'éducation et de formation, qui conforte l'initiative individuelle, est celle que l'on a donnée aux établissements d'enseignement supérieur de reconnaître et de valider l'expérience pour accéder ou reprendre des études et d'obtenir une certification faisant suite à une demande et à une démarche personnelle. Il s'agit d'une « *réelle opportunité car la validation des acquis de l'expérience renvoie bien à une motivation individuelle dans le cadre d'un parcours expérientiel singulier en vue d'une inscription universitaire et d'un cursus de formation singulier...* » (Lenoir, 2004).

L'initiative de reprise des études a de nombreux ressorts, qui sont d'ordre personnel ou d'ordre professionnel ou les deux à la fois. Il s'agit d'améliorer sa situation, les perspectives de carrière, les possibilités de trouver un nouvel emploi, le désir de se cultiver, de reprendre des parcours interrompus, de mettre en ordre ou de renouveler des connaissances ou encore d'en finir avec l'échec et se prouver que l'on est capable de réussir. L'initiative individuelle a aussi des exigences en matière d'élaboration des contenus, d'organisation de cursus, d'emplois du temps. Ces exigences concernent également la mise en place de dispositifs proposant de réelles chances de développement et des diplômes socialement garantis.

Malheureusement, l'initiative individuelle rencontre quelques limites que l'on retrouve également dans les domaines de l'accompagnement à l'élaboration de projets, à l'orientation ou dans la formation. Il s'agit en particulier du manque d'information à propos des disciplines et des contenus proposés, ainsi que des possibilités de validation. A l'insuffisance de l'offre de formation peuvent s'ajouter l'éloignement des pôles de formation et le coût de ces actions. Il existe un lien étroit entre

la demande individuelle de formation et celle des certifications. Les limites que nous venons d'évoquer se posent, de la même manière, dans le domaine de la reconnaissance et de la validation des acquis.

La loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) s'inscrit dans la continuité de nombreuses pratiques de reconnaissance professionnelle. La loi fait de la VAE une « *action de formation* » telle qu'elle est définie dans le livre IX du code du travail. Les frais engagés sont imputables sur les dépenses de formation des entreprises. Les salariés qui souhaitent faire valider leurs acquis ont droit à un congé pour VAE d'une durée de 24 heures.

La loi confirme tout d'abord le principe de la validation des acquis de l'expérience. Il s'agit, ici, d'une véritable reconnaissance de l'expérience qu'elle soit personnelle, sociale ou professionnelle. Sous certaines garanties, un diplôme ou un titre est ainsi accessible aussi bien par la voie de la formation initiale ou continue que par la reconnaissance des acquis de l'expérience. Ces garanties concernent la reconnaissance de la valeur des diplômes dont la responsabilité revient aux acteurs présents dans la Commission Nationale des Certifications Professionnelles. Cette commission associe les représentants des ministères concernés par les certifications et les partenaires économiques et sociaux.

La mise en application de cette initiative induit un développement de fonctions et de structures spécifiquement chargées de l'accompagnement des candidats dans la constitution de leur dossier. L'offre de formation devra également s'adapter à une demande exprimée sous forme de « *parcours individualisés* ». Ces changements soulèvent à nouveau le problème de la cohérence des dispositifs d'accueil, d'information et d'orientation. Tout autant que la mise à disposition d'une information de qualité, c'est la question de la place et des fonctions des dispositifs de bilan, d'orientation, d'accompagnement, qui se trouve posée dans un contexte où chacun sera de plus en plus souvent confronté à des mobilités, voire à des ruptures dans sa vie professionnelle. Dans ce contexte, les personnes souhaitant valider les acquis de leur expérience souhaitent aussi être conseillées et accompagnées dans la construction des parcours de validation. La Validation des Acquis de l'Expérience contribuera-t-elle à adapter les différents dispositifs et à consolider ainsi le droit à la formation tout au long de la vie ?

Nous pouvons adhérer aux hypothèses évoquées par Bernard Liétard et Vincent Merle (2004) à propos des perspectives pouvant être envisagées. Tout d'abord, la VAE peut contribuer « *à professionnaliser certains emplois considérés comme peu qualifiés en proposant aux salariés des parcours qualifiants au sein des entreprises* ». Les formations proposées pourraient être, à leur tour, « *un soutien à la mobilité interne et à l'accompagnement des catégories à qui l'on destine moins la formation comme les catégories les moins qualifiées ou les plus âgées* ». Enfin, nous pouvons également attendre que les rapports des salariés à la formation puissent être transformés, en particulier, si « *des validations mêmes partielles peuvent inciter des salariés à reprendre confiance, à dépasser des échecs, à retrouver l'envie d'apprendre* » (Liétard, Merle, 2004).

POUR UN DROIT À LA FORMATION ET À L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Les enseignements retirés des travaux qui ont été présentés nous ont permis d'envisager quelques conditions à la mise en application d'un droit à la formation et à l'orientation en regroupant, principalement, les différentes étapes dans les parcours de vie des individus. Ces travaux nous permettent également de faire apparaître les limites des actions éducatives, d'orientation, ou celles qui se réfèrent à la formation en lien avec l'emploi.

En ce qui concerne le système éducatif, Bernard Charlot nous invite à reconsidérer la situation des élèves dits en échec scolaire. Les enseignants reçoivent dans leurs classes des élèves qui n'arrivent pas à apprendre, les dispositifs d'insertion accueillent chaque jour des jeunes dépourvus de diplômes et parfois de repères. L'expression « *échec scolaire* » est une façon de mettre en mots l'expérience, le vécu et la pratique, de découper, d'interpréter et de catégoriser le monde social. « *La notion est utilisée pour exprimer aussi bien le fait qu'un enfant ne passe pas dans la classe suivante, elle se réfère également aux élèves de Cours préparatoire qui n'apprennent pas à lire, à ceux qui échouent au baccalauréat* ». Par ailleurs, cette notion « *serait une clef disponible pour expliquer ce qui se passe dans les classes, dans les établissements scolaires, dans certains quartiers, dans certaines situations sociales* ». « *L'échec scolaire* » est un « *objet socio médiatique* », il n'est pas un fait que l'on pourrait constater » et, au lieu de parler d'échec scolaire, il vaudrait mieux parler « *d'élèves en situation d'échec scolaire* » (Charlot, 1997).

En ce qui concerne l'orientation, les différentes étapes qui jalonnent le parcours scolaire montrent qu'il est possible, à chaque étape de ce parcours, de valider des acquis scolaires. Dix ou douze ans de vie en formation initiale ne peuvent se solder par l'alternative réussite ou échec. Les professionnels de l'enseignement, de l'orientation, de la formation des jeunes savent aujourd'hui que des compétences développées lors de ces parcours s'inscriront, le plus souvent, dans les choix de demain. La reconnaissance de ces compétences peut, dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience, relativiser l'insuffisance des résultats. Leur prise en compte et leur reconnaissance peuvent contribuer à fonder et à enrichir les choix ultérieurs, afin de retrouver la cohérence des parcours qui restent à accomplir.

Selon les chefs d'établissements, lorsque l'orientation est mise en application, elle a des effets encourageants : « les élèves ont une meilleure connaissance des systèmes de formation et de l'environnement économique et social et le dialogue avec les familles est facilité ». Il y aurait, néanmoins, une incitation insuffisante à sa mise en œuvre et quelques résistances émergent. Ces résistances relèvent des difficultés à travailler en équipe, du manque de formation des personnels concernés ou encore des divergences fréquentes des uns et des autres sur les approches éducatives et psychologiques de l'éducation et de l'orientation (CCIP, 2005). L'orientation n'est pas responsable de nombreux dysfonctionnements qui affectent le système éducatif, mais des erreurs d'orientation entraînent de nombreux échecs dont le coût pour les personnes s'avère parfois considérable. Dans ce domaine, toutes les voies n'ont pas encore été explorées.

Il est cependant nécessaire, d'envisager des continuités entre la formation initiale et la formation continue. Parler de formation tout au long de la vie, signifie pouvoir organiser une continuité après les sorties des établissements scolaires, en particulier celles qui se font de manière prématurée, afin de préparer l'élève à intégrer le monde social qui l'attend.

Ces sorties doivent envisager une suite qui puisse garantir les bases indispensables à l'autonomie du choix et à une intégration sociale et professionnelle durables. Il s'agit aussi bien des jeunes en difficulté scolaire que de ceux qui ont fait des choix non fondés par manque d'information. Il y a une exigence pour le système éducatif : des possibilités doivent être ouvertes à tous ceux qui désirent se réorienter.

Cette même exigence concerne tous ceux qui ont pour mission l'insertion des jeunes peu ou pas formés. Il est nécessaire donc d'inscrire les temps de la formation initiale et ceux de la formation continue dans une continuité permettant de redéfinir un parcours et de reconstruire une cohérence entre sorties scolaires, périodes d'orientation et de bilan, périodes de formation continue et d'emploi. Cette continuité devra répondre aux enjeux des mutations économiques et sociales et des souhaits des individus.

En ce qui concerne la formation et l'emploi, l'Accord National Interprofessionnel valide les principes de la formation en proposant parallèlement au plan de formation des entreprises un droit individuel à la formation. Néanmoins, sa mise en application rencontre des obstacles qui ne sont que partiellement levés. Les négociations envisagées dans le cadre de cet accord ne garantissent pas que l'effort de formation, déjà consenti dans les grandes entreprises surtout pour les salariés les plus qualifiés, puisse s'étendre aux personnes qui ont été exclues de la formation. Toutes les études confirment par ailleurs que les personnes faiblement qualifiées rencontrent, malgré des mesures qui leur sont favorables, des difficultés à accéder à un emploi ou à se réinsérer dans l'emploi.

L'exclusion de l'entreprise frappe en priorité des personnes ayant un faible niveau de formation initiale. Les emplois aidés, qui ont été développés pour les personnes rencontrant des difficultés à s'insérer dans le marché de l'emploi, ne permettent pas toujours d'améliorer le niveau de formation, ni d'obtenir une validation de compétences, de garder ou de retrouver un emploi stable. Les personnes se trouvant dans ces emplois n'ont que partiellement bénéficié de mesures de la formation. Et bien que la formation soit inscrite dans les temps des contrats relevant de ces mesures, la sélectivité des dispositifs de formation les a également exclues. Cette sélectivité favorise toujours les niveaux de formation les plus élevés.

Le droit à la formation tout au long de la vie doit envisager d'élargir à tous l'accès à une formation de qualité. Les jeunes et les adultes faiblement qualifiés constituent aujourd'hui les deux tiers des chômeurs. L'effort de formation qui reste à faire est considérable pour qualifier, également, les personnes qui sont encore loin de la retraite.

Parler de formation tout au long de la vie signifie alors que les entreprises qui envisagent de se séparer de leurs salariés peuvent être tenues d'assurer les continuités que l'on demande à l'éducation et à la formation continue, en matière de re-

connaissance et de certification de compétences. Cet effort concerne tout autant les salariés les moins qualifiés que les emplois non qualifiés qui sont aujourd'hui insuffisamment identifiés.

Reconquérir le plein emploi, c'est d'abord donner à chacun les moyens de garder et de retrouver un emploi tout au long de sa vie professionnelle, en s'adaptant aux changements qu'imposeront les évolutions du marché du travail. Adapter les individus à un travail en évolution permanente, c'est aussi permettre la qualification permanente et le développement des compétences des salariés : tel est le but qui doit être assigné à la formation tout au long de la vie.

Le Comité Mondial pour l'Éducation, la Formation, les apprentissages tout au long de la vie, s'est donné comme mission de rassembler largement et sans exclusive un réseau international avec les acteurs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Celle-ci est définie comme une conception globale de l'éducation qui vise à regrouper dans un même processus dynamique l'éducation familiale, la formation initiale, la formation continue d'adultes, extrascolaire, professionnelle, générale et culturelle. Elle inclut, non seulement l'éducation formelle, mais aussi l'éducation informelle, ainsi que la formation par l'action et les expériences professionnelles et civiques. La question que le comité souhaite aborder concerne la manière de relier les séquences éducatives sachant que tout peut être une occasion d'apprendre.

Les intervenants invités par le Comité Mondial se sont attaché à analyser un certain nombre de questions pour « *penser la diversité de situations et des contingences qui pèsent sur le rapport de l'adulte à la formation et des événements qui déclenchent ou estompent ce processus* ». Une partie de ces communications réserve une large place à la notion d'apprendre.

La notion de *formation tout au long de la vie* marque la volonté de donner une chance à tous ceux qui n'ont pu bénéficier d'un bon niveau d'éducation lors de leur scolarité. Elle marque aussi la volonté d'ouvrir les possibilités d'accès à la connaissance et au désir d'apprendre. Cependant, les chances d'accès à la formation post-scolaire sont inégales. Les personnes faiblement qualifiées se heurtent à des critères sélectifs imposés par la formation. Ces critères deviennent des obstacles réels à la poursuite d'un parcours qualifiant. Ils renvoient et réduisent les compétences des individus à la connaissance du niveau scolaire. Or, le développement des compétences de ces personnes, restées parfois à l'écart du marché du travail et des parcours de formation, intégrerait davantage la possibilité d'un retour sur l'expérience. Ce retour sur est nécessaire pour mieux comprendre et appréhender le lieu où la compétence peut s'exercer.

Le projet de formation tout au long de la vie intègre aussi « *une amélioration des conditions d'accès à la connaissance et des conditions favorables au désir d'apprendre* ». (Merle, 2006). Des situations de travail formatives, mises en oeuvre dans un certain nombre d'organisations qualifiantes peuvent être envisagées et développées pour accompagner cette montée en compétences dans les conditions les plus favorables.

Il est d'autant plus difficile, par ailleurs, de développer le désir d'apprendre chez ceux qui sont perçus comme peu capables d'affronter des changements professionnels. La formation doit s'inscrire dans un projet, dans une anticipation sur l'avenir qu'il soit professionnel ou personnel, sans lesquels l'adulte ne peut être véritablement l'acteur de sa propre formation.

Lorsque les conditions d'accès à la connaissance peuvent être réunies, des obstacles peuvent également apparaître au sein des organisations, lorsque la recherche de réduction du coût du travail diminue les effectifs, augmente les cadences et appauvrit les situations. Que devient la volonté de participation à des actions de formation lorsque l'issue et la reconnaissance sont incertaines ?

La possibilité d'un retour à l'apprentissage rend à l'individu « *la capacité à sortir de l'enfermement dans sa propre histoire, de toutes les emprises sociales et des évidences* » (Meirieu, 2005). L'adulte est quelqu'un qui aspire à savoir autrement pour mieux construire son autonomie de pensée et d'action. Le retour sur l'apprentissage peut offrir à cet individu la possibilité d'apprécier et de juger le processus de travail dans lequel il inscrit la mobilisation de ses compétences.

Les propos de Philippe Meirieu inscrivent la formation dans un « *projet collectif porteur d'une dynamique sociale où le désir est présent et où les personnes seront demandeuses de savoirs pour dépasser les obstacles sur des registres qui vont leur permettre de réaliser leur projet, de donner sens aux apprentissages pour contribuer au développement du lien social* ».

Enfin, Bernard Charlot, lorsqu'il développe les questions sur le « *savoir et les figures de l'apprendre* » nous engage dans une réflexion de type anthropologique. « *Naître, dit-il, c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre* ». « *Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde* » (Charlot, 1997).

Note : Pour la réalisation de cet article, nous avons utilisé les moyens mis à notre disposition par le Centre de Documentation sur la Formation et le Travail du CNAM.

Beatriz BARDET

Université Paris 13 Nord et Université Paris 5

Abstract : To adapt to economic and social changes, as well as knowledge evolution, continuous personal and professional skills renewal is a necessity. We will go through this question analysing several studies, articles and lectures about career advising and training, and links between training, career advising and employment. We will pay particular attention to last clauses, which refer to professional attainments validation, in order to assert and develop a lifetime right to training and career advising.

Key words : Education - Training - Career advising - Professional integration - Professional Attainments Validation.

Bibliographie

- AUBRET J. (2004) « L'orientation éducative » – in : Ph. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (515-529). Paris : Dunod.
- AUBRET J. et Gilbert P. (2003) *L'évaluation des compétences*. Bruxelles : Mardaga.
- AVENTUR F. et MÖBUS M. (1999) « Formation professionnelle initiale et continue en Europe : synthèse comparative » – in : A. Gauron, M. Didier, Th. Piketty, R. Boyer, F. Aventure, M. Möbus et L. Caussat *Formation tout au long de la vie* (123-144). Paris : La Documentation Française.
- BOUTINET J.-P. (1990) *L'anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- CCIP - Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris (2005) *L'orientation tout au long de la vie*. Rapport présenté par Monsieur Jean Paul Vermès, président de la commission de l'enseignement à l'Assemblée générale du 10 février 2005.
- CHARLOT B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Éd. Economica.
- CHARDON O. (2001) « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans » – *INSEE Première* 796.
- COURTOIS B. & JOSSO Ch. (1997) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DANVERS F. (2003) *500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : P.U. du Septentrion.
- DUBAR C. & GADÉA Ch. (2005) « Sociologie de la formation post-scolaire » – in : P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (127-143). Paris : Dunod.
- DUBAR C. (2004) *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- DUGUÉ E. (2004) « L'orientation et l'individualisation des destins : évolution des conceptions et des politiques » – in : F. Berton, M. Correia, C. Lepesailles et M. Maillebouis (éds.) *Initiative individuelle et formation* (129-139). Paris : l'Harmattan.
- Éducation & Formations (2003) « Les processus d'orientation sont-ils équitables ? » – 66 (49-63).
- GAURON A. (2000) « Formation tout au long de la vie Une perspective économique » – in : A. Gauron, M. Didier, Th. Piketty, R. Boyer, F. Aventure, M. Möbus et L. Caussat *Formation tout au long de la vie* (11-75). Paris : La Documentation Française.
- GUILLUY Ch. & Noyé Ch. (2004) *Atlas des nouvelles fractures sociales en France*. Paris : Editions Autrement.
- INSEE (2005) « La hausse des qualifications », Enquête emploi en continu pour 2005 – Site INSEE, consulté en novembre 2006.
- LE BOTERF G. (1998) *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation

- LENOIR H. (2004) « Université, éducation permanente et initiative individuelle » – in : F. Berton, M. Correia, C. Lepesailles et M. Maillebouis (éds) *Initiative individuelle et formation* (251-263). Paris : l'Harmattan.
- Liaisons Sociales (2003) « Formation professionnelle. Accord national interprofessionnel et lettre paritaire du 20 septembre 2003 » n° 8 415, octobre.
- LIÉTARD B. & Merle V. (2004) « La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience : une nouvelle démarche pour la construction des parcours professionnels – in : P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (531-551). Paris : Dunod.
- MEIRIEU P. (2005) « Éducation et formation tout au long de la vie » – Audition publique du 22 septembre. Comité Mondial pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie.
- MERLE V. (2006) « Apprendre tout au long de la vie, pourquoi ? comment ? » – Audition publique du 27 avril. Comité Mondial pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie.
- OCDE (2005) *Regards sur l'éducation*
- OCDE (1998) *Analyse des politiques d'éducation*.
- OCDE (1997) *Regards sur l'éducation*.
- ROPÉ F. & TANGUY L. (dir.) (1994) *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- TERROT N. (1983) *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Edilig
- ZARIFIAN P. (2001) *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.