

LA COMPARAISON DES SYSTEMES DE FORMATION CONTINUE : TROIS REMARQUES EN GUISE DE COMMENTAIRE

Michel Lallement

Conservatoire national des Arts et Métiers
Paris - France

Les contributions offertes par F. Berton (pour le cas de la France), H. Rainbird (R.U.), K. Schömann (Allemagne) et J. Planas et J. Rifa (Espagne) s'inscrivent dans une trame d'interrogations qui invite à questionner le sens de la notion de "demande individuelle" dans les différents pays investigués et à mettre en évidence, plus généralement, le rôle des différents acteurs (Etat, entreprises, individus...) dans la régulation des systèmes de formation continue. Elles s'inscrivent de ce fait dans la lignée des travaux sur l'articulation entre formation et emploi (Tanguy, 1986 ; Jobert, Marry, Tanguy, 1995). Bien que les réponses fournies empruntent à la fois à des disciplines académiques et à des traditions de réflexion nationales différentes, un double point commun unit les quatre contributions. Toutes, d'abord, sont attentives à l'esprit des lois et à la dynamique des encastres institutionnels qui, de manière différente d'un espace national à l'autre, informent la régulation des systèmes de formation continue. Mais aucune de ces contributions – tel est le second point commun – ne cherche à envisager la formation continue comme un fait social fermé et homogène. Dans les contributions françaises et espagnoles tout particulièrement, le recours à la typologie permet ainsi de montrer que la formation continue est un objet aux enjeux à la fois évolutif dans le temps et variables d'un groupe social à l'autre. Si la tonalité de chacune de ces quatre contributions relève donc de registres argumentaires relativement comparables, il est possible malgré tout de déceler des modes d'interprétations différenciés et de pointer, tout en

même temps, quelques questions transversales. Dans cette perspective, je formulerai trois remarques complémentaires qui, toutes, ont trait à la mise en comparaison des systèmes de formation continue dont l'architecture et les fonctions sont présentées dans chacune des contributions.

Que comparer ?

Proposé par les organisateurs français du séminaire, l'intitulé commun aux différentes contributions est fondé sur la notion cardinale de "demande individuelle". Il s'agit donc bien, *a priori*, d'évoquer la place d'une telle demande dans chaque univers national. Reste à s'interroger sur la pertinence d'une telle entrée. Celle-ci semble aller de soi dans une perspective française puisqu'une telle dénomination entre en résonance directe avec des catégories administratives (comme celle, par exemple, de congés individuels de formation). Pourtant, même si elle s'approprie une telle dénomination, F. Berton avoue rapidement les incertitudes qui lui sont liées : jusqu'en 1973, les enjeux de la formation se déclinent en terme de promotion sociale et, selon F. Berton, la notion de demande individuelle de formation fait pleinement sens. Même si l'on est déjà tenté de s'interroger sur le sens que le terme "individuel" recouvre en fait ici, le trouble gagne rapidement à mesure que l'on s'aperçoit que les périodes qui suivent renvoient à des logiques encore différentes qui n'ont que peu à voir avec une stricte demande individuelle. F. Berton le reconnaît volontiers au

demeurant lorsqu'elle note que " les difficultés viennent de ce que le résultat de la formation dépasse le seul individu : il intéresse la société toute entière et les différentes composantes de cette société : les entreprises, les pouvoirs publics, le corps social dans son ensemble ". Et même si l'on s'en tient à un niveau microscopique, l'on serait tenté de penser que, dans la mesure où les stratégies éducatives sont aussi conditionnées par la situation du conjoint et des enfants, l'entrée par le ménage ou la famille est au moins aussi pertinente que l'entrée par la simple " demande individuelle ".

Mais le paradoxe véritable est que là - le Royaume-Uni en l'occurrence - où le terme de " demande individuelle " pourrait faire le plus sens, il n'est pas utilisé. Comme le rapporte en effet H. Rainbird, en l'absence de cadre législatif à même d'imposer les employeurs à participer financièrement à l'effort collectif de formation, dans un système de relations professionnelles extrêmement décentralisé, etc., la responsabilité de l'entrée en formation incombe entièrement aux individus. En témoigne notamment le glissement sémantique qui conduit du " Life long training " à l'actuel " Life long learning ". De même, pour des raisons qui resteraient certainement à élucider avec plus de profondeur, les notions de " promotion sociale " ou de " reconversion " ne trouvent-elles pas leur équivalent Outre-Manche. Le constat est similaire lorsque l'on tourne son regard vers l'Espagne ou vers l'Allemagne. Partant de l'expérience espagnole, J. Planas et J. Rifà notent toute l'ambiguïté du terme " individuel ". Que doit-on tenir en effet pour facteur décisif : l'acteur qui prend l'initiative de la formation ? celui qui finance ? celui qui en tire intérêt à court terme ? celui qui en tire intérêt à plus long terme ?... Quelle que soit la période ou le pays considérés, la réponse - on le pressent - n'est jamais nettement tranchée en faveur d'un acteur au détriment massif d'un autre. Quand, enfin, K. Schömann répond à la question mise en débat en s'armant de l'approche des marchés transitionnels, il ne fait, lui aussi, que reformuler le propos en des termes différents. Une des hypothèses forte de sa contribution soutient ainsi que la formation continue ne saurait être analysée sans prendre en compte le rôle déterminant des modes de régulation au sein desquels l'Etat, les organisations patronales et les syndicats occupent des places et des fonctions différenciées d'un espace national à l'autre.

Pour généraliser le propos, et comme nous l'avons suggéré d'entrée, un double biais doit en fait être pointé lorsque l'on se pose la question de que l'on peut comparer en examinant ces quatre contributions. Le premier tient à la nationalité du chercheur. Poser le problème en terme de " demande individuelle " de formation apparaît certainement plus pertinent dans un cadre français dans la mesure où, comme le note H. Rainbird, dans les autres pays la problématique de la formation continue n'intègre pas aussi explicitement qu'en France des préoccupations où le " droit des travailleurs " occupe une place aussi centrale. Mais entendons-nous bien : il ne s'agit pas de jeter la pierre aux organisateurs français du séminaire. Car, après tout, analyser la formation continue en ayant recours à la notion de " marché du travail transitionnel " est un travers national tout aussi appuyé : n'est-ce pas là en effet une notion qui rationalise avant tout des pratiques typiques du système d'éducation et d'emploi allemand ? La " bonne " méthode ne consiste donc à se défaire de questionnements ou de notions que l'on jugerait trop situés (comment pourrait-on le faire au demeurant ?) qu'à intégrer cette dimension dans la réflexion comparative. Le deuxième biais tient à l'horizon disciplinaire : le fait d'évoquer une " demande individuelle " relève d'une sémantique plus classiquement économique que sociologique et c'est peut-être aussi pour cette raison que certains des contributeurs, de formation sociologique, ont pu éprouver initialement quelque gêne pour répondre à la question posée.

Comment comparer ?

Les réflexions précédentes nous entraînent rapidement vers un deuxième type d'interrogations, à savoir la manière de confronter le matériau qui nous est présenté. Hormis les obstacles qui viennent d'être évoqués, il est une autre dimension importante à considérer d'emblée pour s'engager sur ce terrain : l'incertitude des définitions communes et des données chiffrées. Toutes les contributions en rendent compte à un titre ou à un autre. Source de données partielles ou incomplètes en France, difficulté à tracer une frontière nette entre " continuing vocational training " et " adult continuing education " au Royaume-Uni, évaluation problématique de certains programmes de formation en Allemagne, pauvreté des données en Espagne : on le voit, la

difficulté à mesurer, et plus encore à comparer, n'est pas mince. Nous disposons malgré tout d'indications significatives. F. Berton fournit ainsi, dans le cas français, des estimations des effectifs en formation variant annuellement entre 400 et 600 000 entre 1984 et 1994. H. Rainbird fournit également quelques données chiffrées relatives aux *Individual Learning Accounts* (400 000 à la fin 2000). Quant à la contribution de J. Planas et J. Rifà, elle s'appuie sur les données d'Eurostat pour offrir une vue comparative des taux de participation de la population active à la formation continue. Selon ces indications, le classement est le suivant : le

Royaume-Uni arrive en tête devant la France et ces deux pays sont suivis par l'Allemagne puis par l'Espagne.

Ces indications quantitatives ne sont pas pour autant suffisantes pour nourrir la comparaison. Une première manière d'enrichir la confrontation consiste à prendre au mot la problématique retenue pour ce séminaire et à raisonner en croisant deux axes : la formation à l'initiative de l'individu et celle à l'initiative de l'employeur. Appliquée à l'Europe des Quinze, l'on obtient alors ce type de typologie :

		<i>Initiative de l'employeur</i>		
		Faible	Moyenne	Forte
<i>Initiative de l'individu</i>	Réduite		Irlande	
	Modérée	Italie, Espagne, Grèce, Portugal	Allemagne, Autriche, Belgique, Luxembourg	France
	Répandue		Pays-Bas	Royaume-Uni
	Forte			Danemark, Finlande, Suède

Source : Formation initiale et continue en Europe. Repris dans *Cereq Bref*, n° 150, février 1999.

Croiser ces deux axes offre une première surprise : alors même que, pour le Royaume-Uni, la contribution d'H. Rainbird renvoie pour l'essentiel l'initiative de formation aux individus, cette typologie suggère que celle-ci est en fait plus interactive qu'il n'y paraît puisque l'initiative de l'employeur y paraît "forte". La question de la bonne interprétation du cas anglais – si tant est que celle-ci existe – reste donc en suspens. On remarquera plus généralement qu'une initiative forte de l'individu (ce qui correspond certainement à la logique de la "demande individuelle" dans les termes qui structurent les quatre contributions) n'est pas exclusive d'une initiative forte de l'employeur. Faire ce constat invite donc à toucher plus précisément du doigt le rôle des régulations institutionnelles dans les pays considérés. Cela apparaît d'autant plus pertinent que, comme l'indique le tableau précédent, l'on retrouve bien à

travers les différents groupements réalisés des types "sociétaux" que, en d'autres domaines comme celui du temps de travail (Lallement, 2000), l'on a également tendance à rapprocher : modèle nordique, modèle sud-européen, modèle allemand *lato sensu*... et exception française (?).

Si cette hypothèse est pertinente, alors n'est-il pas judicieux de dépasser les termes de la comparaison précédentes pour prendre en compte des variables tout aussi décisives que le modèle de régulation dominant (par les règles ou par le marché) ou encore l'acteur pour lequel le bénéfice de la formation est prioritaire? Partant de cette intuition, C. Dubar, C. Gadea et C. Rolle (2001) relisent ainsi certains travaux contemporains et suggèrent la typologie suivante.¹

	<i>Formation centrée sur les individus</i>	<i>Formation centrée sur les entreprises</i>
<i>Régulation par l'Etat et/ou les partenaires sociaux</i>	Allemagne	France
<i>Régulation par le marché</i>	Grande-Bretagne	Italie

Source : Dubar, Gadea, Rolle (2001)

Intégrer plus explicitement les formes de la régulation et les objectifs de la formation présente cet indéniable avantage de rappeler que la formation professionnelle continue n'est pas un fait social isolé que l'on pourrait comparer terme à terme entre espace nationaux. Pour commenter avec attention le tableau précédent, il conviendrait en effet de prendre en considération les spécificités des systèmes éducatifs, productifs, organisationnels... propres à chaque pays ainsi que les relations que ces différents systèmes entretiennent entre eux. K. Schömann ne suggère pas autre chose dans sa contribution lorsque, évoquant les liens entre système éducatif et marché du travail, il utilise la métaphore du "couplage" ou lorsque, à propos des *Volkshochschulen*, il insiste sur la dimension régionale des modes de régulation. La structure des marchés du travail est un autre paramètre évidemment déterminant : avec H. Rainbird, comment ne pas lier logique de régulation par le marché, abandon de toute référence au principe d'un emploi et/ou d'un poste de travail attaché à un salarié pour sa carrière entière et forte individualisation de la formation au Royaume-Uni ? Sans nécessairement sacrifier à l'ensemble des exigences suggérées par le "paradigme" de l'effet sociétal (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), il apparaît bien à la lecture des quatre contributions qu'une comparaison des systèmes de formation professionnelle continue n'a guère de sens en soi et pour soi mais qu'une telle démarche requiert un examen plus systématique des rapports salariaux et des équipements institutionnels propres à chaque pays.

Pourquoi comparer ?

La dernière question que suggère la lecture des quatre contributions devrait être logiquement la première : quel est l'intérêt, en fait, d'observer les règles et les pratiques en vigueur hors de chez soi ? A cette interrogation aussi triviale que fondamentale, les chercheurs réunis à l'occasion de ce séminaire fournissent, me semble-t-il, deux éléments de réponse importants. Premièrement, la formation professionnelle continue est un enjeu dont la recomposition dépasse largement les frontières puisque ses transformations accompagnent celle du système productif. Même s'il est difficile de partager l'optimisme affiché de certains de ces thuriféraires, nous connaissons bien

maintenant les principales pièces du puzzle post-taylorien. Parmi elles, l'exigence d'une mobilisation productive et d'une autonomie dans le travail s'est concrétisée par un souci de "compétence" qui oblige, plus que jamais, à se former tout au long de sa vie. Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans le vif des débats sur la compétence. Notons simplement un paradoxe qui reste mal résolu par les différentes contributions : dans de nombreux pays européens, l'accès à la formation professionnelle continue chute vers le point zéro après l'âge de 50 ans. On comprend aisément pourquoi les entreprises n'ont pas nécessairement intérêt à envoyer en formation des salariés qui, en probabilité, ne lui resteront pas attachés aussi longtemps que les plus jeunes. Mais n'est-ce pas contradictoire, dans le même temps, avec l'exigence de formation continue portée par la diffusion des nouveaux modèles productifs ? La même remarque vaut lorsque l'on apprend, avec J. Planas et J. Rifà, qu'en Europe, ce sont souvent les salariés déjà les mieux dotés du point de vue de la formation initiale qui utilisent le plus la formation continue.

A la question "Pourquoi comparer ?", le deuxième élément de réponse fourni par les quatre contributions renvoie à la force des croyances communes que, au choix, on nommera idéologie, imaginaire, principe supérieur commun... et qui justifient largement certaines options de politiques publiques. Manifestement, en dépit de leurs différences toujours évidentes, dans les quatre pays qui suscitent ici notre attention, la formation professionnelle continue a toujours ce statut de "Nouvelle Jérusalem" (pour reprendre une expression de J. Planas), de pierre philosophale à laquelle on accorde certainement plus d'efficacité qu'elle ne peut toujours en avoir. Autrement dit, comparer ne sert pas simplement à mettre en évidence des oppositions mais, dans le cas présent, le travail de confrontation entre systèmes de formation professionnelle continue permet d'infléchir la question initiale – celle relative à l'importance et à l'usage de la demande individuelle en cours de vie active – pour finalement questionner la finalité même des politiques de développement de la formation professionnelle continue. Vaste chantier, on en conviendra...

Bibliographie

- Dubar C., Gadea C., Rolle C., (2001), “ Pour une analyse comparée des configurations : réflexions sur le cas de la formation continue ” In : Lallement M., Spurk J. (Ed.), *Stratégies de la comparaison internationale*, à paraître.
- Jobert A., Marry C., Tanghy L. (Ed.), (1995), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Colin.
- Lallement M., (2000), “ Les comparaisons internationales des temps de travail : apports, portées, limites ”, Colloque “ L'action publique négociée : approche à partir des 35 heures ”, AFSP, Paris, 19-20 octobre.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J., (1982), *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF.
- Tanguy L. (Ed.), (1986), *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La documentation française.

¹ Ces mêmes auteurs sont également les premiers à souligner les limites d'une catégorisation systématique. Selon eux, de telles typologies poussent rapidement à croire en l'existence de cohérences systémiques qui n'existent pas. De là découleraient des risques de réification, d'essentialisme et de généralisations souvent abusives.