

**Examens de l'OCDE sur l'éducation
et la formation professionnelles**

L'apprentissage et l'alternance en sept questions

LEÇONS DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES



Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation
professionnelles

L'apprentissage et l'alternance en sept questions

LEÇONS DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2018), *L'apprentissage et l'alternance en sept questions : Leçons des expériences internationales*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264307513-fr>

ISBN 978-92-64-30750-6 (imprimé)
ISBN 978-92-64-30751-3 (pdf)

Série : Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles
ISSN 2077-7744 (imprimé)
ISSN 2077-7752 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo : © Designer things

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2018

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à rights@oecd.org. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), info@copyright.com, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), contact@cfcopies.com.

Avant-propos

Nous vivons aujourd'hui dans un monde où depuis trop longtemps, et dans trop de pays, l'éducation et la formation professionnelles (EFP) sont les parents pauvres des stratégies mises en place au niveau national pour doter les jeunes et les adultes des connaissances et compétences qui leur sont nécessaires – et que les employeurs recherchent. Il s'ensuit que l'enseignement professionnel apparaît souvent comme une branche seulement bonne à accueillir « les enfants des autres » face aux cursus généraux que viennent couronner des études universitaires, tenus pour le *nec plus ultra*. On voit pourtant, dans les pays où l'enseignement professionnel se révèle très satisfaisant, qu'il favorise grandement l'intégration des individus sur le marché du travail de même que l'approfondissement des connaissances et le développement personnel – à en juger par certains signes, il semblerait d'ailleurs que les choses soient en train de changer à son égard.

En effet, les inquiétudes alimentées à la fois par la persistance d'un chômage élevé chez les jeunes et par le caractère imprévisible du monde du travail contemporain ont déterminé un regain d'intérêt pour l'enseignement professionnel. Avec le brassage et l'interconnexion croissante des populations, avec l'emprise grandissante des technologies, en entreprise et dans la vie quotidienne, et avec la possibilité d'accéder en un instant à des volumes d'information colossaux, rien n'empêche désormais de confier les activités automatisables ou dématérialisables aux travailleurs et aux entreprises les plus compétitifs à l'échelle mondiale. Et tandis que le savoir et les compétences deviennent la monnaie internationale du XXI^{ème} siècle, les compétences sociales et émotionnelles qui ne s'acquièrent nulle part mieux qu'au travail sont de plus en plus prisées. Tout cela fait qu'un peu partout dans le monde, les pouvoirs publics se tournent de nouveau vers l'EFP et mettent en place des programmes destinés à lui donner plus d'attrait. Leur intention est de faciliter le passage vers l'emploi qualifié ou vers une formation complémentaire en misant pour cela sur l'expérience de terrain, qui seule se prête à l'acquisition de compétences réellement valables.

Étayé par des travaux de l'OCDE ayant fait date sur l'EFP, au niveau du deuxième cycle du secondaire (*Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, 2010) et au-delà (*Apprendre au-delà de l'école*, 2014), le présent rapport met en vedette l'alternance en raison de la place à part que celle-ci occupe dans le domaine de la formation en milieu professionnel. En prise directe avec la réalité du monde du travail, l'alternance bénéficie du concours actif des employeurs, propice au développement de compétences adéquates, ce qui ne saurait cependant suffire à garantir un caractère pleinement satisfaisant à la formation reçue. Notre propos ici est d'aller voir ce que les systèmes de formation en alternance bien conçus peuvent avoir « sous le capot ». En apportant une réponse à certaines interrogations fondamentales ayant trait, par exemple, à la durée de la formation ou au montant de la rémunération à verser aux alternants, le présent rapport fournit un ensemble de repères valables, dans quelque pays que ce soit, aux responsables de l'action publique et à ceux qui interviennent sur le terrain. Il fait la synthèse de six études thématiques réalisées grâce à la générosité de l'Allemagne, l'Australie, du Canada, de

l'Écosse (Royaume-Uni), des États-Unis, de la Norvège, du Royaume-Uni (ministère anglais de l'éducation/UKCES – Commission du Royaume-Uni pour l'emploi et les compétences) de la Suisse et de la Commission européenne.

L'enseignement professionnel traverse une période décisive. Il est aujourd'hui largement admis que les compétences les plus faciles à acquérir sont aussi les plus menacées par la dématérialisation, l'automatisation et l'externalisation. Les systèmes d'EFP doivent se montrer à la hauteur du défi qui leur est lancé en ce temps de mutations pour continuer de répondre correctement aux besoins de ceux qu'ils forment et aux attentes des employeurs. L'étude qui suit nous rend mieux à même d'appréhender et d'expliquer les changements qui s'opèrent sous nos yeux, grâce à quoi nous pouvons faire face avec assurance aux problèmes émergents. Quant à l'avenir, de nouvelles données, issues entre autres de l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE (PIAAC) et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), aideront les pays à voir dans quelle mesure ils ont su faire de l'EFP une voie que tout un chacun puisse trouver engageante.



Andreas Schleicher,
Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences
Conseiller spécial du Secrétaire général, chargé de la politique de l'éducation
OCDE

Remerciements

Tout au long de cette étude, le Secrétariat de l'OCDE a bénéficié de l'aide et des conseils inappréciables du Groupe d'experts nationaux sur l'éducation et la formation professionnelles et la formation des adultes, notamment ceux de son président, Stefan Wolter, et de ses vice-présidents, Johan Uvin et Katalin Zoltán.

Les travaux d'analyse menés au titre de chaque module du projet dont le présent rapport est l'aboutissement ont été financés au moyen de contributions volontaires fournies par l'Allemagne, l'Australie, le Canada, l'Écosse (Royaume-Uni), les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni (ministère anglais de l'Éducation et UKCES – Commission du Royaume-Uni pour l'emploi et les compétences), la Suisse et la Commission européenne. L'Écosse (Royaume-Uni), les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suisse ont accueilli des ateliers qui ont permis d'enrichir ces travaux.

Un remerciement tout particulier est adressé aux coordinateurs nationaux pour leurs commentaires au sujet des documents de travail en préparation et pour les informations de référence qu'ils ont communiquées. Nous voulons nommer ici Oliver Diehl (Allemagne), Rochelle Ball, Pat Donaldson et Juliet Zeiler (Australie), Geneviève Babin, Marie Lavallée et Marie-France Chouinard (Canada), Sigve Bjorstad et Mantas Sekmokas (Commission européenne), Tony Coultas (Écosse/ Royaume-Uni), Johan Uvin et Sharon Lee Miller (États-Unis), Benedicte Bergseng (Norvège), Alison Morris (Royaume-Uni) ainsi que Laura Antonelli, Paolo Bernasconi, Sarah Daepf, Marie-Laure Favre et Marlène Furrer (Suisse).

À l'OCDE, Anthony Mann, en tant que chef de l'équipe chargée de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) et de la formation des adultes, a accompagné la préparation du présent rapport, avec le Centre de l'OCDE pour les compétences, et supervisé l'élaboration du texte définitif. Montserrat Gomendio, en qualité de chef du Centre pour les compétences, ainsi que Déborah Roseveare puis Dirk van Damme, chefs de la Division Compétences au-delà de la scolarité, ont pris part à l'ensemble des préparatifs.

Le présent rapport tire beaucoup de sa substance de documents de travail dont les auteurs sont Viktória Kis, Małgorzata Kuczera, Lucia Mýtna Kureková, Samuel Mühlemann, Pauline Musset et Hendrickje Windisch. Viktória Kis a rédigé les chapitres 1 à 6, Pauline Musset le chapitre 7 et Anthony Mann le résumé et la partie intitulée « Vue d'ensemble ». Tanja Bastianić a apporté son concours aux travaux statistiques pendant toute la durée du projet tandis que Liz Zachary apportait le sien aux travaux d'édition et que Jennifer Cannon et Elisa Larrakoetxea assuraient la mise en forme et préparaient la publication du rapport.

Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements.....	5
Résumé	11
Principales conclusions.....	11
Principaux messages	12
Note.....	14
Vue d'ensemble : Pour que l'alternance et l'apprentissage soient une réussite	15
Pourquoi s'intéresser à l'alternance et à l'apprentissage ?	15
Genèse du présent rapport.....	15
Structure du rapport	17
Récapitulatif des messages à l'intention des pouvoirs publics	18
Références.....	26
Chapitre 1. L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ?.....	27
Problématiques et défis.....	28
Les problèmes rencontrés lors de la mise en place de formations en alternance dépendent du contexte.....	30
La formation en alternance est adaptable au contexte	36
Conclusion	41
Note.....	42
Références.....	42
Chapitre 2. Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats en alternance ?	45
Problématiques et défis.....	46
Les incitations financières visant à inciter les employeurs à embaucher des alternants doivent être utilisées avec discernement.....	49
Pour encourager les employeurs, les pouvoirs publics devraient s'employer à améliorer le rapport coût-avantage de la formation en alternance en agissant sur la conception du système, l'accompagnement et le renforcement des capacités	54
Conclusion	58
Références.....	59
Chapitre 3. Quel est le juste niveau de salaire des alternants ?	63
Problématiques et défis.....	64
Les salaires des alternants devraient prendre en compte le rapport coûts-avantages de l'alternance selon les cas de figure	66
Les salaires devraient aussi tenir compte des caractéristiques des alternants et des priorités de l'action publique	68

Conclusion	74
Références.....	75
Chapitre 4. Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ?	77
Problématiques et défis.....	78
La durée de la formation en alternance doit tenir compte du métier visé	79
Il devrait être possible de fixer les durées avec une certaine souplesse pour tenir compte du niveau initial des alternants et de leur rythme d'apprentissage, qui sont variables	85
Permettre de se présenter à l'examen final de qualification des formations en alternance.....	89
Conclusion	93
Note.....	94
Références.....	94
Chapitre 5. Comment garantir une bonne initiation pratique en situation de travail ?.....	97
Problématiques et défis.....	98
Les capacités de formation des employeurs doivent être développées et donner lieu à un soutien	100
Les formations en alternance doivent donner lieu à des évaluations rigoureuses.....	105
Conclusion	111
Références.....	112
Chapitre 6. Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ?	115
Problématiques et défis.....	116
Les programmes de formation en alternance doivent être conçus de manière à répondre aux besoins des jeunes en difficulté, tout en restant attractifs pour les employeurs.....	118
Les jeunes en difficulté doivent souvent suivre des programmes préparatoires pour se mettre à niveau.....	122
Les jeunes en difficulté ont souvent besoin d'un soutien supplémentaire au cours de leur période de formation en alternance.....	125
Conclusion	127
Références.....	128
Chapitre 7. Comment attirer de potentiels alternants ?	131
Problématiques et défis.....	132
La qualité de la formation en alternance importe à son attractivité	135
L'orientation professionnelle est une composante essentielle de la politique de formation en alternance.....	136
L'emploi stratégique de l'orientation professionnelle élargira les horizons et brisera les stéréotypes	137
Pour être efficaces, les stratégies d'orientation professionnelle exigent une étroite coopération entre l'école et le monde du travail.....	141
Conclusion	143
Notes.....	144
Références.....	144
Annexe A. Alternants et alternants diplômés dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).....	147
Alternants en cours de formation.....	147
Alternants diplômés	147
Référence	147

Tableaux

Tableau 1. Travaux publiés repris dans le présent rapport	17
Tableau 1.1. Types de coûts et d'avantages pour les entreprises	37
Tableau 2.1. Incitations destinées à inciter les employeurs à accueillir des alternants	48
Tableau 3.1. Salaires des alternants dans certains pays de l'OCDE.....	64
Tableau 3.2. Modalités de fixation du salaire minimum des alternants	65
Tableau 4.1. Durée des formations en alternance.....	84
Tableau 5.1. Comment les alternants utilisent-ils leur temps ?	98
Tableau 6.1. Programmes de préparation à l'alternance dans une sélection de pays de l'OCDE	123

Graphiques

Graphique 1.1. Le recours à l'alternance est extrêmement variable.....	28
Graphique 2.1. En Suisse, l'avantage net de l'alternance pour les employeurs varie beaucoup d'une profession à l'autre	50
Graphique 2.2. Taux de rétention d'alternants par les entreprises (en fonction du nombre de salariés).....	57
Graphique 3.1. Coûts et avantages moyens par alternant durant une formation en alternance en Allemagne (EUR).....	67
Graphique 3.2. L'avantage salarial des alternants diplômés	70
Graphique 4.1. Quelle est la productivité des alternants au début et à la fin de leur formation en alternance ?.....	82
Graphique 5.1. Activités des alternants en entreprise	104
Graphique 6.1. Les jeunes sans emploi et sortis du système éducatif possèdent de moins bonnes compétences de base	117
Graphique 7.1. Les 10 professions les plus fréquemment envisagées à l'âge de 15 ans d'après l'enquête PISA 2015	133
Graphique 7.2. Les élèves issus d'un milieu favorisé sont plus enclins à envisager une profession intellectuelle ou scientifique que les élèves défavorisés	134

Encadrés

Encadré 1. Le projet de l'OCDE sur la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'EFP.....	16
Encadré 1.1. Les partenaires sociaux dans l'élaboration de la politique relative à l'alternance	32
Encadré 1.2. L'apprentissage de qualité selon l'Union européenne.....	34
Encadré 1.3. Enquêtes sur les coûts et les avantages de l'alternance	40
Encadré 2.1. Fonds sectoriels pour la formation en Suisse	53
Encadré 2.2. Organismes externes qui apportent leur soutien à la formation en alternance	55
Encadré 3.1. Des mesures spécifiques destinées aux alternants adultes.....	73
Encadré 4.1. Écourter la durée de la formation en alternance.....	87
Encadré 4.2. Prise en compte des compétences existantes.....	88
Encadré 4.3. Admission directe aux examens finaux sanctionnant les formations en alternance	91
Encadré 5.1. Formation à destination des tuteurs	102
Encadré 5.2. Évaluations faisant appel aux technologies en Allemagne.....	107
Encadré 5.3. Épreuve orale de l'examen d'administrateur de biens immobiliers en Suisse	108
Encadré 5.4. Réforme des examens des maîtres artisans en Allemagne	109
Encadré 5.5. Formation des évaluateurs des alternants	110
Encadré 6.1. Des programmes en alternance axés sur les jeunes en difficulté.....	121
Encadré 6.2. Aide publique en faveur de l'alternance.....	126

Suivez les publications de l'OCDE sur :



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oecdilibrary>



<http://www.oecd.org/oecddirect/>

Ce livre contient des...

StatLink 

Accédez aux fichiers Excel[®] à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des StatLinks. Pour télécharger le fichier Excel[®] correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Résumé

Quelque peu délaissées pendant un temps dans de nombreux pays, l'alternance et les autres types de formation en milieu professionnel connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt qui rend justice à leur efficacité en tant que tremplins vers la vie active et aux services rendus à l'économie¹, sans rien enlever pour autant aux difficultés considérables rencontrées pour faire collaborer, dans un tel cadre, les individus, les entreprises, les partenaires sociaux et les systèmes d'enseignement et de formation. Le présent rapport de synthèse indique aux responsables de l'action publique comment la formation en alternance doit être conçue et mise en œuvre pour offrir de solides garanties de qualité, et reprend à cette fin les matériaux fournis par un projet dédié à la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'EFPP. Il s'appuie sur les travaux d'analyse menés sur la durée dudit projet ainsi que sur les messages adressés aux pouvoirs publics à travers la publication de six documents de travail. Sa structure s'articule autour de sept questions que se posent en règle générale les autorités compétentes, qu'elles veuillent mettre en place ou bien réformer un système de formation en alternance à destination des jeunes ou des travailleurs plus âgés : 1) L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ? 2) Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats d'alternance ? 3) Quel est le juste niveau de salaire des alternants ? 4) Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ? 5) Comment garantir une bonne initiation pratique en entreprise ? 6) comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ? et 7) Comment attirer de potentiels alternants ?

Principales conclusions

L'analyse des systèmes qui existent de par le monde nous montre que l'on ne formera personne en alternance si l'on n'a pas pris conscience d'une chose fort simple, à savoir que les alternants potentiels et les employeurs n'y auront recours que s'ils y trouvent un avantage. Le rapport coût-avantage doit impérativement être favorable aux deux parties. S'il peut être tentant pour les pouvoirs publics de proposer des subventions financières aux employeurs afin de les inciter à accueillir des alternants, agir sur l'équilibre des intérêts intrinsèques au programme de formation en alternance se révèle autrement efficace même s'il n'existe pas pour cela de recette toute faite : le point d'équilibre sera à ajuster selon le programme et le profil de l'alternant. La durée de la formation et le montant du salaire de l'alternant varieront avec l'écart qu'il y aura entre les coûts et les avantages. L'alternance a de l'attrait à condition d'ouvrir aux jeunes et aux adultes la perspective d'un emploi qualifié durable. Cela étant dit, ceux qui pourraient s'engager sur cette voie n'ont souvent qu'une idée assez vague de ce qu'elle offre, et les services d'orientation professionnelle ont de leur côté du mal à faire en sorte que les jeunes aient eu tout loisir de bien la connaître avant le moment des décisions importantes.

Principaux messages

L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ?

L'alternance retient une attention grandissante dans les pays de l'OCDE. Autrefois considérée comme une voie réservée à un public restreint se destinant à travailler dans le domaine de la construction ou à exercer un métier comme celui de plombier ou de mécanicien automobile, elle est aussi devenue, dans plusieurs pays, une voie d'accès aux emplois administratifs, aux postes de direction ou aux fonctions d'encadrement, dans le secteur public et dans le secteur tertiaire tout comme dans le secteur privé. Son attractivité vient de ce que l'on acquiert avec elle, outre la confiance, des compétences dont le marché du travail a assurément besoin, ce que tous les cursus ne garantissent pas. Dans le meilleur des cas, l'existence d'une formation en alternance signale de manière certaine qu'il y a une attente sur ce marché puisque cette formation est organisée avec le concours des employeurs et des autres partenaires sociaux et se déroule, pour l'essentiel, sur des lieux de travail bien réels en lien avec les dirigeants d'entreprises non moins réelles. L'alternance, pourvu que la qualité soit bien là, a sa place dans n'importe quel pays et n'importe quelle économie. Toutefois, son essor suppose qu'elle entre en concurrence sur un pied d'égalité avec les autres formes d'enseignement et de formation. Aucune incitation artificielle ne devrait lui faire perdre de son attrait par rapport à celles-ci. À cela s'ajoute que l'offre de formations en alternance n'a pas à se couler dans un moule unique. Il serait normal que ces formations revêtent, dans leur conception, des caractéristiques différentes (par exemples en termes de salaire et de durée), dictées par le contexte national et sectoriel, de manière à susciter l'intérêt des employeurs et celui des potentiels alternants. La mise en place de programmes de formation en alternance demande un bon compromis entre les coûts supportés et les avantages retirés par les premiers et les seconds. Il existe aujourd'hui des outils pour aider les pouvoirs publics à trouver ce compromis.

Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats d'alternance ?

L'équilibre entre coûts et avantages prend une importance particulière lorsqu'il est question de savoir si les employeurs doivent ou non être incités financièrement à accueillir des alternants. Il ne fait aucun doute que de solides arguments plaident en faveur d'un soutien public à la formation en alternance – notamment lorsqu'elle doit être pour les jeunes un tremplin vers la vie active – mais les pouvoirs publics devraient envisager avec beaucoup de prudence les allègements d'impôts universels et les subventions en faveur des employeurs. À l'éventuelle exception des fonds alimentés par les employeurs, dans la mesure où ils sont bien conçus et bien utilisés, il vaut mieux axer le financement sur les mesures propres à accroître la vitesse à laquelle les alternants acquièrent des compétences et deviennent pleinement productifs. En d'autres termes, en présence de réticences vis-à-vis de l'alternance, les pouvoirs publics peuvent intervenir pour rendre le rapport coût-avantage plus favorable pour les employeurs. Des mesures visant, par exemple, à aider les entreprises à améliorer la qualité de la formation qu'elles assurent et à réduire les coûts administratifs peuvent faire la différence à cet égard, en particulier pour les petites structures.

Quel est le juste niveau de salaire des alternants ?

La rémunération des alternants représentant l'essentiel des coûts à la charge des employeurs, il appartient aux pouvoirs publics de superviser le marché du travail de telle sorte que cette rémunération ne soit ni trop faible, pour ne pas dissuader les candidats potentiels, ni trop élevée non plus, puisque la formation comportera une bonne part d'activités non productives. Le point d'équilibre ne se situera pas au même endroit selon le type de formation et se déterminera plus aisément à l'échelle des secteurs ou des professions via, par exemple, la négociation collective. Il y aurait lieu d'envisager l'introduction d'un salaire minimum, pour prévenir le risque d'exploitation, et de s'attaquer aux autres obstacles d'ordre financier susceptibles de dissuader les travailleurs plus âgés d'entamer une formation en alternance.

Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ?

La durée de la formation en alternance doit être déterminée à la fois par la complexité des compétences à acquérir et par le profil de l'alternant. Lorsque le salaire offert à celui-ci est faible (c'est-à-dire inférieur à sa productivité marginale), il s'agit de calculer cette durée au plus juste afin de préserver l'attractivité : une formation trop brève rendra le rapport coût-avantage défavorable pour les employeurs ; une formation trop longue rimera avec une exploitation des alternants. D'où l'utilité d'associer les partenaires sociaux à la formulation des programmes de formation en alternance, les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs pouvant ainsi débattre de la durée optimale. L'attrait de l'alternance tiendra aussi à la prise en compte des compétences et de l'expérience dont seront probablement nantis les individus ayant déjà travaillé. Divers dispositifs ont d'ailleurs été imaginés par les pays, qui permettent dans ce cas d'abrèger la formation. Ces dispositifs, dans la mesure où ils reposent sur des évaluations solides, procurent davantage d'équité et d'efficience aux systèmes de formation en alternance.

Comment garantir une bonne initiation pratique en entreprise ?

La formation pratique sur le terrain occupe une place centrale dans tout programme d'alternance, cependant rien ne dit que les employeurs sont en mesure de l'assurer correctement. Les pouvoirs publics ou les partenaires sociaux peuvent obliger les tuteurs à se former eux-mêmes, ou les y encourager, et aider l'encadrement à concevoir des pratiques professionnelles permettant d'optimiser l'initiation des alternants dans le cadre des activités productives. Les examens de sortie devraient faire à la formation pratique sur le terrain une place à la hauteur de son importance et, à cet effet, ne pas se cantonner à une évaluation des connaissances et compétences théoriques et techniques. Il serait souhaitable, entre autres, qu'ils embrassent de manière plus large les exigences de la profession à laquelle le candidat se destine, comme les compétences relationnelles ou sociales. Les simulations et jeux de rôles avec les examinateurs sont un moyen innovant d'apprécier l'ensemble des connaissances et compétences attendues au terme d'une formation en alternance.

Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ?

Bien des pays voient dans la formation en alternance un moyen d'améliorer le sort des jeunes qui peinent à décrocher un emploi ou à poursuivre leurs études à l'issue de la scolarité obligatoire. Des données internationales suggèrent que cette formation est à même de faciliter pour ces jeunes le passage de l'école à la vie active. De nombreux pays

accordent des subventions aux employeurs qui accueillent des alternants avec une scolarité médiocre derrière eux ou issus de milieux défavorisés, mais ce que l'on sait de l'efficacité de telles incitations n'est guère pour convaincre. On obtient de meilleurs résultats en s'attachant à rapprocher le moment où un « jeune en difficulté » signe un contrat d'alternance de celui où il deviendra un travailleur qualifié et productif et permettra ainsi à son employeur de récupérer les sommes investies dans sa formation. Parmi les interventions envisageables à cet effet, il est possible de citer la modification de la durée normale de formation, la création de formations préparatoires pour augmenter les chances d'être retenu par un recruteur, ou la mise en place d'un soutien personnalisé afin de remédier aux problèmes rencontrés par l'alternant à son entrée en formation.

Comment attirer de potentiels alternants ?

Pour donner satisfaction, l'alternance doit pouvoir séduire des jeunes venus d'horizons très divers. La formation en alternance est prisée lorsqu'elle permet d'acquérir des connaissances et des compétences recherchées par les employeurs et constitue une vraie passerelle vers l'emploi qualifié. Si elle est au contraire de qualité médiocre, les jeunes « votent avec leurs pieds », pour ainsi dire, et vont voir ailleurs. Cependant, ces jeunes et leur famille n'ont souvent qu'une connaissance parcellaire de ce que l'alternance a à offrir, à plus forte raison quand la palette de professions et de niveaux de compétences proposée est vaste. Il appartient aux services d'orientation professionnelle de veiller à ce que les jeunes puissent faire un choix en connaissance de cause le moment venu. L'étude de la base de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montre à quel point les aspirations professionnelles dépendent du sexe, de la situation socioéconomique et de l'origine, immigrée ou non, des individus et combien elles peuvent être en décalage avec les attentes du marché du travail. Il est de la responsabilité des écoles d'adopter une démarche volontaire et stratégique en matière d'orientation professionnelle de sorte que l'accompagnement commence de bonne heure, élargisse les ambitions des jeunes et prévoie des rencontres régulières avec des conseillers indépendants et dûment formés. Pour que cet accompagnement prenne tout son sens, il est essentiel que les jeunes – à la faveur de rencontres avec des professionnels et de stages d'observation – puissent se projeter dans différents métiers et différentes formations, dont la formation en alternance.

Note

¹ La formation en alternance articule traditionnellement : 1) une immersion en milieu professionnel durant laquelle l'alternant acquiert de nouvelles compétences et exerce une activité productive ; 2) un enseignement et une formation en établissement, généralement supervisés par les autorités publiques compétentes. Dans la plupart des pays, les alternants passent plus de 50 % de leur temps en entreprise. La formation en alternance donne lieu à la délivrance d'un titre ou d'un diplôme officiel reconnu au niveau national. Dans le contexte français, l'alternance au sens large désigne un système de formation qui consiste à alterner des périodes d'enseignement théorique et des périodes en immersion professionnelle. de nombreux diplômes sont accessibles par alternance (le BEP, le CAP, les bacs professionnels, les BTS, les DUT, les licences et masters professionnels). Une formation en alternance peut s'effectuer sous statut scolaire ou sous statut salarié. Dans le deuxième cas, le jeune (qui soit être âgé de 16 à 25 ans) signe alors un contrat d'apprentissage ou un contrat de professionnalisation avec une entreprise. Toutefois, dans le langage courant, on parle d'apprentissage.

Vue d'ensemble : Pour que l'alternance et l'apprentissage soient une réussite

Pourquoi s'intéresser à l'alternance et à l'apprentissage ?

L'une des principales difficultés du développement de compétences destinées au marché du travail est de garantir l'adéquation de la formation dispensée aux besoins des entreprises. L'un des meilleurs moyens d'y parvenir est encore de tirer pleinement parti du lieu de travail en tant qu'environnement particulièrement propice à l'acquisition de connaissances et, par des mécanismes adéquats, de mettre en correspondance les attentes des employeurs et l'offre de formation. Relativement délaissées pendant un temps dans de nombreux pays, l'alternance et les autres types de formations en milieu professionnel font aujourd'hui leur grand retour, un retour qui rend justice à leur influence bénéfique bien connue sur le passage de l'école à la vie active mais qui s'explique aussi, et de plus en plus, par le fait qu'elles se prêtent tout particulièrement à un développement de compétences bien ajusté aux besoins du marché du travail. À cela s'ajoute que l'on prend conscience, un peu partout dans la zone OCDE, que la formation en milieu professionnel, loin de ne s'appliquer qu'aux emplois manuels ou peu qualifiés, a aussi un rôle important à jouer face à l'émergence de nouveaux emplois réclamant un niveau de qualifications intermédiaire ou élevé. La formation en alternance est elle-même en pleine mutation. En effet, quand une palette restreinte de compétences techniques suffisait naguère, les alternants doivent aujourd'hui en acquérir de plus diversifiées, à commencer par des savoirs fondamentaux, pour être capables de s'adapter à la nouvelle économie et à son caractère dynamique. Or il est encore difficile de mobiliser autour de l'alternance les individus, les partenaires sociaux et les systèmes d'enseignement et de formation.

Genèse du présent rapport

Le présent rapport recèle des messages indiquant aux pouvoirs publics comment procéder pour définir et mettre en œuvre des formations en alternance de qualité, messages qui ont été préparés à partir des éléments d'appréciation fournis par le projet OCDE sur la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'EFP (encadré 1). Il est étayé par les travaux d'analyse menés tout au long de ce projet et par les messages adressés aux pouvoirs publics via la publication de six documents de travail.

La formation en milieu professionnel recouvre divers dispositifs formels ou informels, dont la formation en alternance, l'apprentissage sur le tas et les différents types de stages prévus dans le cadre de l'enseignement professionnel scolaire. La formation en alternance, en particulier, a occupé le devant de la scène dans beaucoup de pays de l'OCDE, non seulement aux lendemains de la Grande Récession mais aussi une fois la reprise amorcée. L'intérêt qu'elle retient de la part des responsables de l'action publique peut s'apprécier à l'aune des initiatives, d'envergure tant nationale qu'internationale, qui lui ont été consacrées et parmi lesquelles on citera l'Alliance européenne pour l'apprentissage et le Réseau mondial pour l'apprentissage, mis en place en 2013.

Le champ couvert par chacun des modules dédiés à la formation en milieu professionnel dans le cadre du projet sur l'EFP a été délimité en fonction des priorités d'action des pays bailleurs de fonds et des données de recherche dont on pouvait disposer, avec pour conséquence que la plupart de ces modules ont porté sur l'alternance, même si quelques-uns avaient une envergure plus large (couvrant par exemple les initiations professionnelles de plus courte durée et d'autres formes de mise en contact avec le monde du travail dans le cadre de l'orientation). L'idée étant de faire une synthèse des enseignements tirés de ces six modules, on a voulu présenter ici un ensemble cohérent de messages à l'intention des pouvoirs publics illustrés d'exemples pertinents de mesures et de pratiques innovantes relevés à l'échelon national. Il a été décidé pour cela de procéder à une sélection délibérée et d'axer le présent rapport sur la formation en alternance, pour laquelle chacun des six modules avait fourni de tels messages et exemples.

Encadré 1. Le projet de l'OCDE sur la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'EFP

Le projet a été engagé en 2015 pour répondre aux attentes de pays réunis par le souci commun de promouvoir la formation en entreprise dans le cadre de l'enseignement professionnel et lui donner un niveau de qualité élevé et se montrant désireux de trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Le projet se déclinait en six modules, chacun comportant un travail d'analyse en profondeur sur un thème particulier et l'organisation d'un atelier international. Les enseignements qui en ont été tirés pour l'action des pouvoirs publics et les analyses sur lesquelles ils se fondent ont fait l'objet de six documents de travail publiés en anglais :

- Striking the Right Balance: Costs and Benefits of Apprenticeships.
- Incentives for Apprenticeships.
- Work, Train, Win: Work-based Learning Design and Management for Productivity Gains.
- Work-based Learning for Youth at Risk: Getting Employers on Board.
- Making Skills Transparent: Recognising Vocational Skills Acquired Through Work-based Learning.
- Working it Out: Career Guidance and Employer Engagement.

L'Allemagne, l'Australie, le Canada, l'Écosse (Royaume-Uni), les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni (Ministère de l'éducation de l'Angleterre, UKCES – Commission du Royaume-Uni pour l'emploi et les compétences), la Suisse et la Commission européenne ont fourni des contributions volontaires pour le financement de certaines modules ou du projet dans sa totalité.

Tous les documents de travail ci-dessus peuvent être consultés à l'adresse suivante : www.oecd-ilibrary.org.

Structure du rapport

Le présent rapport a pour objet de balayer, à des fins de comparaison, les solutions adoptées, dans le champ politique et en pratique, face aux problèmes soulevés par la conception et la mise en œuvre de programmes de formation en alternance. Il est étayé par les données comparatives sur les systèmes d'EFP de la zone OCDE fournies par plus de 40 études par pays ayant été réalisées depuis 2007. Les politiques de formation en alternance et les pratiques connexes en vigueur dans chaque pays seront par conséquent replacées dans le contexte de système d'EFP correspondant – ce qui implique d'importantes variations quant à l'âge et au bagage scolaire des alternants, aux professions accessibles via une formation en alternance, aux voies d'accès à cette formation et aux débouchés offerts.

Le présent rapport s'articule autour des sept questions clés ci-après entourant la formulation et la bonne application de programmes de formation en alternance, choisies de manière à faire ressortir les domaines dans lesquels l'analyse comparative a le plus de chances de constituer un apport utile. Les pays avaient indiqué que ces domaines présentaient un haut intérêt stratégique, et l'on pouvait disposer de données internationales probantes à leur sujet, entre les éléments dont on disposait déjà et les enseignements livrés par les travaux menés autour des six modules du projet sur la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'EFP. Le présent rapport est donc structuré par ces sept questions et par les réponses apportées sur la base d'observations internationales.

1. L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ?
2. Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats d'alternance ?
3. Quel est le juste niveau de salaire des alternants ?
4. Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ?
5. Comment garantir une bonne initiation pratique en entreprise ?
6. Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ?
7. Comment attirer de potentiels alternants ?

Tableau 1. Travaux publiés repris dans le présent rapport

Publications pertinentes
Kis (2016 ^[1]), « Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 135, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en .
Kis (2016 ^[2]), « Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 150, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en .
Kis et Windisch (2018 ^[3]), « Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through work-based learning », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 180, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5830c400-en .
Kuczera (2017 ^[4]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 153, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en .
Kuczera (2017 ^[5]), « Incentives for apprenticeship », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 152, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en .
Musset et Mýtna Kureková (2018 ^[6]), « Working it out: Career guidance and employer engagement », <i>Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation</i> , n° 175, Éditions OCDE Paris, https://doi.org/10.1787/51c9d18d-en .

Récapitulatif des messages à l'intention des pouvoirs publics

Chapitre 1 : L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ?

Les problèmes rencontrés lors de la mise en place de formations en alternance dépendent du contexte

L'alternance assume un rôle très différent d'un pays à un autre. Nombreux sont ceux qui cherchent à l'encourager pour faciliter le passage de l'école à la vie active ou permettre aux adultes de recycler et d'améliorer leurs compétences. La développer dans les pays où elle n'est pas courante ou l'introduire dans des secteurs habitués à d'autres types de formation est un pari osé que l'observation de quelques principes simples permet néanmoins de tenir.

- Les partenaires sociaux, à commencer par les organismes professionnels, doivent être associés à la définition et à la mise en œuvre des programmes de formation en alternance. Il s'agit là d'une condition essentielle à leur implication dans la formation, qui garantit des programmes adaptés à leurs besoins et à la capacité d'accueil des employeurs.
- La concurrence entre la formation en alternance et les autres cursus (par exemple, les formations en école, l'enseignement post-secondaire ou l'enseignement supérieur) doit être équitable.
- Les formations en alternance se mettent en place plus facilement quand la possession d'un titre ou d'un diplôme officiel procure des avantages appréciables.

La formation en alternance est adaptable au contexte

Il existe maintes manières d'organiser la formation en alternance, le tout étant que le dispositif trouvé convienne à la fois aux employeurs et aux alternants. Le contexte national a son importance, au même titre que les caractéristiques propres aux secteurs et aux entreprises, en particulier la taille de ces dernières. Les paramètres optimums (par exemple en termes de salaires, de durée de formation et de financement) varieront souvent en fonction de ces facteurs.

- Il est possible de jouer sur les paramètres de la formation en alternance pour gagner à elle les employeurs et les alternants potentiels.
- L'analyse des coûts et des avantages de l'alternance peut éclairer l'organisation de nouveaux programmes et la réforme des programmes existants. Les enquêtes visant à quantifier ces coûts et avantages pour les employeurs sont susceptibles de fournir des données empiriques propres à guider l'action des pouvoirs publics.

Chapitre 2 : Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats d'alternance ?

Les incitations financières visant à inciter les employeurs à embaucher des alternants doivent être utilisées avec discernement

Les pouvoirs publics ont de bonnes raisons de consacrer des ressources au développement de la formation en alternance, compte tenu de son rôle dans la préparation à un emploi et à une carrière, et des retombées sociales plus larges qu'elle génère. Pour de nombreux pays, le défi consiste à assurer un nombre suffisant de contrats en alternance en entreprise. Aussi, les incitations financières sont fréquemment utilisées pour encourager les employeurs à offrir plus de places. Le bien-fondé de ces incitations financières dépend en partie de l'objectif ciblé.

Les incitations financières peuvent servir à récompenser les entreprises qui recrutent des alternants et qui, ce faisant, assument une charge qui à défaut incomberait à l'État : la tâche de préparer les jeunes à une carrière. Ce motif peut sous-tendre l'offre d'incitations à toutes les entreprises qui accueillent des alternants, quel que soit leur effet sur le nombre de contrats en alternance proposés.

Toutefois, l'expérience internationale montre que les incitations financières doivent être utilisées avec discernement et faire l'objet d'une évaluation attentive.

- Les incitations universelles allouent un montant forfaitaire à toutes les entreprises qui accueillent des alternants, et n'ont que peu d'impact sur l'offre de contrats d'alternance.
- Les incitations ciblées orientent les ressources sur les places qui ne seraient pas proposées autrement. Elles peuvent récompenser les entreprises qui accueillent des alternants présentant certaines caractéristiques (jeunes défavorisés, personnes handicapées, par exemple) ou être réservées à certains secteurs ou types d'entreprises (petites entreprises, par exemple). En théorie, ces incitations ont davantage d'impact, mais leur mise en œuvre est plus onéreuse et leur efficacité dépendra d'une conception fine du système. Lorsque des incitations ciblées sont employées, leur effet doit être soigneusement évalué et comparé à celui d'autres formules (soutien aux capacités de formation en entreprise, par exemple).
- Les employeurs peuvent avoir intérêt à créer un fonds permettant de mutualiser les coûts de formation entre entreprises lorsque le marché du travail est tendu et qu'il est difficile de trouver des recrues qualifiées sur le marché du travail extérieur. Le risque est grand par ailleurs que des entreprises concurrentes débauchent les alternants qu'ils ont dûment formés. L'argent collecté via un fonds peut alors servir à offrir des incitations aux employeurs qui accueillent des alternants.

Pour encourager les employeurs, les pouvoirs publics devraient s'employer à améliorer le rapport coût-avantage de la formation en alternance en agissant sur la conception du système, l'accompagnement et le renforcement des capacités

L'attention devrait se porter sur les incitations non financières qui améliorent le rapport coût-avantage pour les employeurs, par exemple en repensant la conception des systèmes de formation en alternance et en augmentant la capacité de formation en entreprise. Les pouvoirs publics et les partenaires sociaux peuvent soutenir les petits employeurs en :

- Incitant les employeurs à élaborer des solutions pour partager les responsabilités et les risques associés à l'offre de contrats en alternance.
- Promouvant les organismes qui travaillent avec des groupes de petits employeurs pour coordonner la formation.
- Prêtant leur concours aux petits employeurs pour l'administration et l'offre de contrats en alternance.

Les données internationales ne plaident guère en faveur du recours aux incitations financières, mais il existe bien d'autres moyens de rendre l'alternance attractive aux yeux des employeurs. Les caractéristiques de conception des systèmes de formation en alternance peuvent être modifiées de manière à mieux cadrer avec les besoins des employeurs (chapitre 1), en complétant cette mesure par des initiatives de renforcement des capacités qui visent à aider les employeurs à tirer le meilleur parti des alternants.

Chapitre 3 : Quel est le juste niveau de salaire des alternants ?

Les salaires des alternants devraient prendre en compte le rapport coût-avantage de l'alternance selon les cas de figure

Les salaires des alternants représentent la part la plus importante des coûts de l'alternance pour les employeurs. Leur niveau a donc une incidence sur la propension des entreprises à accueillir des alternants. Il faut fixer les salaires des alternants à un niveau qui, une fois tous les autres coûts pris en compte (salaire du formateur, matériels de formation et coûts administratifs), permet à l'employeur d'espérer pouvoir compenser le coût total de l'alternance par le travail productif des alternants et la perspective de recruter les éléments les plus compétents à des postes de travailleurs qualifiés.

Une modulation des salaires des alternants en fonction des professions est souhaitable, car le rapport coût-avantage de l'alternance pour les employeurs est différent selon les professions et parce que cela contribue à rapprocher l'offre de la demande.

- Les pouvoirs publics ne devraient pas imposer un niveau de salaire pour l'ensemble des alternants (même si l'instauration de salaires minimums peut aider à prévenir tout risque d'exploitation). Les dispositifs de fixation des salaires devraient en revanche prévoir la possibilité d'adapter les salaires selon les secteurs et les professions.
- Les salaires devraient également être revalorisés tout au long de la période d'alternance, à mesure que l'alternant gagne en compétences et que sa productivité augmente.

Les salaires des alternants devraient aussi tenir compte des caractéristiques des alternants et des priorités de l'action publique

Les salaires des alternants doivent être suffisamment bas pour inciter les entreprises à proposer des contrats d'alternance, mais assez élevés aussi pour attirer des candidats. Du point de vue des alternants potentiels, l'attractivité du salaire proposé est fonction de leurs besoins et des autres voies d'accès à l'emploi qui s'offrent à eux.

- Lorsque les salaires sont bas, les pouvoirs publics devraient faire en sorte que les jeunes alternants bénéficient en compensation d'avantages substantiels sous la forme d'une offre de formation de qualité au sein des entreprises.
- Lorsque les politiques publiques visent à promouvoir la formation en alternance des adultes, il convient d'élaborer des mesures afin de garantir des revenus suffisants aux alternants pour que l'alternance soit accessible aux adultes. Il faut, pour ce faire, s'appuyer sur une analyse des coûts et des avantages de tel ou tel groupe cible (par situation au regard de l'emploi, en fonction de l'âge, etc.) et prévoir, en plus du salaire, des aides financières ciblées sur les adultes en alternance.

Chapitre 4 : Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ?

La durée de la formation en alternance doit tenir compte du métier visé

La formation en alternance doit durer assez longtemps pour que les alternants aient le temps de développer les compétences voulues, mais une fois qu'elles sont acquises, il est dans leur intérêt d'obtenir leur qualification le plus vite possible. De leur côté, les employeurs ont besoin de temps pour former leurs alternants sur poste et utilisent leurs compétences nouvellement acquises en les faisant participer aux activités productives. Celles-ci, en particulier dans les dernières phases de l'alternance, compensent en général

l'investissement consenti par l'employeur au début de la formation. Le temps nécessaire à l'acquisition des compétences professionnelles et l'utilisation de ces compétences dans les activités productives ne sont pas identiques dans tous les métiers.

- La durée de la formation en alternance doit être adaptée en fonction du métier visé, en particulier de l'évolution de la productivité de l'alternant au cours de sa formation.
- Dans les métiers qui requièrent un éventail plus complexe de compétences et où il faut plus de temps pour les acquérir, une durée plus longue est préférable.

Il devrait être possible de fixer les durées avec une certaine souplesse pour tenir compte du niveau des alternants au départ et de leur rythme d'apprentissage, qui sont variables

Généralement, les systèmes d'alternance s'organisent autour des besoins de la population visée au premier chef. Cependant, certains alternants ont un parcours différent. Il peut s'agir, par exemple, d'adultes qui commencent une formation dans un pays où les alternants sont en grande partie des jeunes. De même, le profil de la population des alternants dans un pays donné peut évoluer, par exemple sous l'effet des migrations, à la suite de quoi il est nécessaire d'adapter le système aux besoins pédagogiques du public concerné.

La possibilité d'adapter la durée d'un programme d'alternance pour tenir compte des compétences visées que possèdent déjà certaines personnes peut être bénéfique à celles-ci. Il existe deux voies possibles :

- Faciliter l'achèvement accéléré de la formation pour tenir compte du fait que certains alternants adultes possèdent déjà beaucoup de compétences générales et professionnelles. La création d'un cadre général applicable aux alternants ayant une expérience professionnelle pertinente, pour éviter que tout passe par des négociations au cas par cas, peut y concourir.
- Faire en sorte que le contrat associé à une formation en alternance plus courte paraisse avantageux tant aux employeurs qu'aux alternants.

Permettre de se présenter à l'examen final des formations en alternance

Certaines personnes, en particulier les adultes ayant une expérience professionnelle appropriée ou les alternants ayant abandonné une formation, posséderont une bonne partie des compétences visées par un programme de formation en alternance et il s'agira, dans un souci d'efficacité, de tenir compte de leur niveau d'aptitude plus élevé. Même raccourcie, la formation pourra sembler trop longue à ces personnes. Il sera plus indiqué qu'elles complètent leur bagage et combrent leurs lacunes en suivant des cours ciblés de préparation à l'examen final sanctionnant la formation des alternants. Les pays où il est permis de se présenter à cet examen sans avoir suivi tout le programme de formation en alternance enregistrent des taux d'inscription élevés.

Chapitre 5 : Comment garantir une bonne initiation pratique en entreprise ?

Les capacités de formation des employeurs doivent être développées et donner lieu à un soutien

La qualité de l'initiation pratique en entreprise a une incidence colossale sur la qualité globale de la formation en alternance, car les alternants passent une grande partie de leur temps (souvent la majeure partie) auprès de leur employeur. Néanmoins, si les écoles ont l'enseignement pour vocation première, celle des entreprises est avant tout la production. Embaucher des alternants et les former, tout en poursuivant leurs activités quotidiennes de production, demande des efforts aux employeurs.

- Les capacités de formation doivent donner lieu à un soutien, de manière à aider les employeurs à faire bénéficier les alternants d'une formation de grande qualité. Ce soutien peut passer par l'action des pouvoirs publics, une action collective des entreprises (organismes sectoriels, et organisations ou syndicats d'employeurs, par exemple) ou les deux. Une formation ciblée devrait être proposée aux tuteurs.
- Renforcer les capacités de formation sur le lieu de travail bénéficie aux alternants en garantissant que leur initiation pratique en entreprise soit toujours de grande qualité, grâce à quoi ils peuvent développer les compétences techniques et non techniques prévues par le programme et nécessaires à leur réussite dans la vie active.
- Il peut être avantageux, pour les employeurs, de renforcer leurs capacités de formation, car cela peut améliorer l'intégration des alternants dans le processus de production. Dans les entreprises où ces capacités sont meilleures, les alternants développent leurs compétences plus vite. Lorsque la formation est mieux intégrée aux activités productives, ils peuvent les mettre en pratique et continuer de les étoffer, tout en contribuant à la production.

Les formations en alternance doivent donner lieu à des évaluations rigoureuses

Lorsqu'un employeur embauche un alternant, il s'engage à enseigner l'ensemble des compétences prévues par le programme. Il dispose d'une certaine autonomie dans l'organisation du temps de son alternant pendant le travail, dès lors qu'il n'omet aucune de ces compétences. En contrepartie de cette autonomie, des évaluations rigoureuses doivent être effectuées pour vérifier que tous les alternants ont effectivement développé les compétences souhaitées à la fin du programme.

L'une des difficultés tient au fait que les métiers concernés par la formation en alternance requièrent un large éventail de compétences, dont des compétences techniques pratiques, qu'il est souvent coûteux de soumettre directement à un examen, et des compétences non techniques (pour s'occuper d'un client difficile, par exemple), à l'évaluation desquelles des épreuves sur table ne se prêtent guère. Ces aspects de l'ensemble de compétences visé sont donc souvent mal évalués dans le cadre des examens.

- Des normes et des procédures d'évaluation devraient être établies à l'appui de qualifications claires et fiables. Elles devraient répondre à plusieurs questions : quelles sont les compétences à évaluer, comment les évaluations doivent-elles être conduites et qui doit y procéder ? Des mécanismes sont nécessaires pour assurer une cohérence dans les normes et dans l'utilisation des évaluations dans différents endroits d'un même pays et à des moments différents.
- Compte tenu de la grande diversité des compétences requises dans de nombreux métiers concernés par la formation en alternance, les tests d'évaluation devraient porter, chaque fois que possible, sur chacune d'entre elles dans chaque profession. Il convient de ne pas omettre les compétences qui ne sont pas mesurées correctement par les évaluations écrites ou orales classiques, qu'elles soient techniques et pratiques ou non techniques.

Chapitre 6 : Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ?

Les programmes de formation en alternance doivent être conçus de manière à répondre aux besoins des jeunes en difficulté, tout en restant attractifs pour les employeurs

Pour que la formation en alternance des jeunes en difficulté tienne toutes ses promesses, il faut que l'accueil d'un jeune en difficulté cadre avec les intérêts commerciaux de l'entreprise. Cela implique de rééquilibrer les coûts et les avantages pour les employeurs afin qu'il soit plus intéressant pour eux d'offrir des contrats en alternance à ces jeunes. Les données internationales laissent penser qu'on y parvient le mieux par des mesures non financières.

Agir sur les paramètres des programmes de formation en alternance (salaires des alternants, durée, emploi du temps des alternants par exemple) peut contribuer à accroître l'attrait pour les employeurs de recruter des alternants parmi des jeunes en difficulté. Cela passe par les mesures suivantes :

- Créer un programme de formation en alternance ciblé et en moduler la conception en fonction des besoins spécifiques des jeunes en difficulté tout en rehaussant son attrait pour les employeurs, en raccourcissant sa durée par exemple.
- Mettre en place des programmes préparatoires (préparation à l'alternance) et des mesures de soutien en faveur des jeunes en difficulté inscrits à une formation classique en alternance.

Les jeunes en difficulté doivent souvent suivre des programmes préparatoires pour se mettre à niveau

Des alternants bien préparés – qui ont comblé leurs lacunes dans les savoirs fondamentaux, ont bien réfléchi à leur profession future et sont prêts à s'engager et à apprendre en environnement réel de travail – auront plus d'attrait aux yeux des employeurs potentiels et de meilleures chances de mener à bien leur formation. De nombreux pays déploient d'ambitieux programmes de préparation à l'alternance à cette fin.

- Les programmes de préparation à l'alternance encouragent leurs jeunes en difficulté à opter pour l'alternance et allouent des ressources financières à cette fin.
- Compte tenu de la diversité des approches dans ce domaine et du maigre corpus de données probantes, les initiatives nouvelles doivent être testées et évaluées avant de déployer les programmes les plus efficaces.

Les jeunes en difficulté ont souvent besoin d'un soutien supplémentaire au cours de leur période de formation en alternance

Les jeunes en difficulté sont plus susceptibles que la moyenne d'abandonner leur formation. Préjudiciable à l'alternant et à son employeur, l'abandon peut être déterminé par des problèmes liés au travail scolaire ou de nature personnelle. Par conséquent, les jeunes en difficulté doivent recevoir un soutien supplémentaire, sous la forme de cours de rattrapage (dans les savoirs fondamentaux par exemple), d'un encadrement ou d'un tutorat. Il faut d'autre part aider les employeurs à renforcer leurs capacités à accueillir ces jeunes. Il peut s'agir d'une aide pour gérer les problèmes susceptibles de survenir avec les alternants (par exemple par la médiation) et pour offrir aux tuteurs une formation en cours d'emploi qui soit efficace.

Chapitre 7 : Comment attirer de potentiels alternants

La qualité de la formation en alternance importe à son attractivité

Pour que la formation en alternance atteigne un niveau de qualité élevé et ait une solide réputation, il faut engager un cycle vertueux dans lequel le soin porté à la qualité du programme de formation se répercute sur les perspectives d'emploi et de revenu qui s'offrent à l'alternant, et que cela draine ensuite vers le même programme de formation davantage de candidats de valeur. Cet afflux contribuera à son tour à la renommée du programme, renforçant par ailleurs l'attractivité de celui-ci aux yeux des employeurs qui, en plus d'apprécier la qualité de l'enseignement et de la formation dispensés, verront aussi là le moyen de recruter des jeunes gens capables. Le devenir professionnel des alternants n'en sera que meilleur.

L'orientation professionnelle est une composante essentielle de la politique de formation en alternance

L'orientation professionnelle est bénéfique pour l'individu et pour la société : si elle aide le premier à aller de l'avant dans sa formation et sa vie professionnelle, elle concourt aussi au bon fonctionnement des marchés du travail et de la formation en plus de servir divers objectifs de la politique sociale, dont la mobilité et l'équité. Cela légitime l'investissement public consacré aux activités d'orientation.

L'emploi stratégique de l'orientation professionnelle élargira les horizons et brisera les stéréotypes

S'ils sont efficaces, les services d'orientation professionnelle exercent une influence positive sur le devenir scolaire et professionnel des jeunes (Hughes et al., 2016^[7]). La question de savoir à quoi tient leur efficacité est abondamment étudiée par l'OCDE et d'autres chercheurs depuis ces dix dernières années (Musset and Mytna Kurekova, 2018^[6]). Les pays doivent notamment, parmi d'autres écueils communs, se garder de marginaliser l'orientation professionnelle au cours de la scolarité, de lui consacrer trop peu de moyens ou de la confier à des conseillers mal formés dont l'objectivité ou la connaissance du marché du travail laisseront peut-être à désirer (OCDE, 2010^[8]). Les données du PISA montrent que les élèves qui en auraient sans doute le plus besoin sont souvent les moins à même d'être accompagnés. À titre d'exemple, les filles ou les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé participent assez peu à des activités d'orientation – voir l'analyse des données dans Musset et Mytna Kurekova (2018^[6]).

L'orientation professionnelle, pour être assurée de manière efficace, doit être éclairée par les travaux toujours plus nombreux qui lui sont consacrés, et :

- Offrir régulièrement aux jeunes, dès l'enseignement primaire, l'occasion de réfléchir à la relation qui unit leur parcours éducatif et l'avenir qui peut s'ouvrir à eux.
- Donner aux élèves la possibilité de mesurer toute la diversité du marché du travail, et notamment de découvrir les professions à l'importance économique essentielle, celles qui viennent d'apparaître et/ou celles qui sont potentiellement méconnues (comme les métiers de l'artisanat).
- S'inscrire dans une approche à l'échelle des écoles, associant conseillers d'orientations, enseignants, chefs d'établissements et parents.
- Recevoir systématiquement le concours de professionnels et d'entreprises.
- Permettre d'accéder facilement à des informations fiables au sujet du marché du travail ainsi qu'aux conseils de spécialistes dûment formés, indépendants et impartiaux en amont des grandes décisions.
- Combattre les stéréotypes sexistes et ethniques.

- Cibler les jeunes issus des milieux les plus défavorisés pour qu'ils reçoivent un accompagnement renforcé.

Pour être efficaces, les stratégies d'orientation professionnelle exigent une étroite coopération entre l'école et le monde du travail

Pour pouvoir prendre leurs décisions en connaissance de cause, les élèves doivent avoir une bonne idée du monde du travail et savoir dans quels domaines faire porter leurs efforts au cours de leur scolarité pour réaliser leurs rêves. Les écoles devraient à cet effet encourager la découverte personnelle du monde du travail dès le plus jeune âge.

Il conviendrait que les services d'orientation professionnelle réservent, dans leurs activités, une place à divers acteurs de l'économie avec lesquels les enfants auront de bonne heure des échanges répétés et concrets. Il faudrait s'attacher à repérer et aplanir tout obstacle à un travail en bonne intelligence. Dans les pays où le partenariat avec les employeurs est une nouveauté, il sera préférable de commencer par ce qu'il y aura de plus simple. Sur le plan pratique, les autorités et les établissements scolaires devraient considérer que :

- Les entretiens avec des employeurs/employés et les forums des métiers sont des outils relativement simples et efficaces.
- Les technologies de l'information et des communications (TIC) peuvent offrir de nombreux moyens innovants pour faciliter les échanges entre les écoles et les employeurs.

Références

- Hughes, D. et al. (2016), *Careers Education: International Literature Review*, Education Endowment Foundation, Londres, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/careers-education/>. [7]
- Kis, V. (2016), “Work, train, win: Work-based learning design and management for productivity gains”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 135, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>. [1]
- Kis, V. (2016), “Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 150, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>. [2]
- Kis, V. and H. Windisch (2018), “Making skills transparent : Recognising vocational skills acquired through workbased learning”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 180, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en>. [3]
- Kuczera, M. (2017), “Incentives for apprenticeship”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 152, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en>. [5]
- Kuczera, M. (2017), “Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 153, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [4]
- Musset, P. and L. Mytna Kurekova (2018), “Working it out: Career guidance and employer engagement”, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 175, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [6]
- OCDE (2010), *Formation et Emploi : Relever le Défi de la Réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr>. [8]

Chapitre 1. L'alternance est-elle une option avantageuse dans tout pays ?

Le présent chapitre étudie ce qui fait le bien-fondé de la formation en alternance. Il cherche à montrer quels avantages universels sont attachés à l'initiation pratique en entreprise qui caractérise l'alternance, et révèle l'extrême diversité de ses formules d'un pays à un autre. On y met en évidence des éléments concourant dans une mesure importante à acclimater l'alternance à la situation qui prévaut dans tel ou tel pays, tel ou tel secteur ou telle ou telle profession, à savoir la vigueur du partenariat social, la nature de la concurrence avec les autres cursus et le cadre réglementaire régissant l'accès aux professions. Sont décrits par ailleurs les aménagements permettant d'adapter les dispositifs aux différents contextes ci-dessus. Enfin, l'on s'intéresse aux coûts et aux avantages de l'alternance, à la manière dont ils peuvent être modulés pour séduire employeurs et alternants potentiels et aux outils méthodologiques qui rendent possible leur évaluation pour aider à définir la politique à suivre.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

L'alternance, une formation qualifiante qui a ses avantages propres

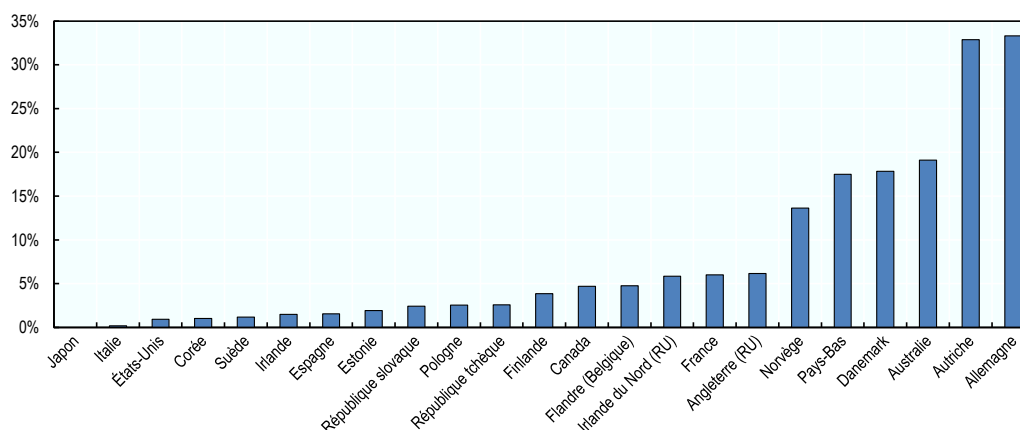
L'alternance contribue à rendre les formations proposées par le système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) plus conformes aux attentes du marché du travail, le nombre d'alternants que les entreprises sont disposées à accueillir signalant assez nettement l'ampleur des besoins de personnel dans une profession donnée. Elle met à profit, d'autre part, l'environnement si propice à l'acquisition de connaissances qu'offre le milieu professionnel. Les alternants peuvent en effet se former au contact de salariés rompus à l'utilisation d'équipements de pointe et maîtrisant les techniques les plus modernes. Les compétences non techniques, ou compétences comportementales, d'une importance considérable dans de nombreuses professions, s'acquièrent elles aussi bien mieux sur le terrain que dans une salle de classe ou dans un environnement factice (OCDE, 2010^[1]). Du point de vue des alternants, ce qui fait l'attrait de la formation en alternance, c'est la possibilité d'accroître ses compétences en conditions réelles, d'apprendre un métier et de préparer sa carrière professionnelle.

Le recours à l'alternance est très inégal d'un pays à l'autre

La formation en alternance est dans certains pays une voie d'accès bien connue à l'emploi qualifié tandis qu'elle a un caractère plus confidentiel dans d'autres, où les employeurs lui préfèrent d'autres moyens de former leurs salariés ou d'en développer les compétences. Le graphique 1.1 permet de visualiser les différences qui existent au niveau des inscriptions en alternance dans le cas de formations du deuxième cycle du secondaire et post-secondaires de cycle court sanctionnées par un diplôme.

Graphique 1.1. Le recours à l'alternance est extrêmement variable

Pourcentage d'alternants suivant actuellement une formation du deuxième cycle du secondaire, ou post-secondaire de cycle court, sanctionnée par un diplôme, parmi l'ensemble des jeunes en formation aux mêmes niveaux



Note : Jeunes de 16 à 25 ans aux niveaux 3 et 4C de la CITE.

Source : Kuczera, M. (2017^[2]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869260>

Le potentiel de l'alternance est souvent sous-exploité vis-à-vis des emplois de demain

Dans l'imaginaire collectif, l'alternant se prépare généralement à exercer un métier qualifié de l'artisanat ou de l'industrie, dans le secteur du bâtiment ou des activités manufacturières par exemple. Cette image correspond trait pour trait à ce que l'on peut observer dans bon nombre de pays, où la plupart des alternants se forment à des professions relevant des deux secteurs susmentionnés, à moins qu'ils ne se préparent au métier d'ingénieur. C'est ainsi qu'aux États-Unis, la moitié environ des contrats d'alternance sont conclus dans le secteur du bâtiment et un quart dans celui de la défense (DOL, 2018^[3]). Or du fait qu'elle se cantonne à ces métiers qualifiés de l'artisanat ou de l'industrie, la formation en alternance ne couvre qu'une part restreinte du marché du travail. Depuis quelques décennies, les pays de l'OCDE assistent à un déplacement de l'emploi depuis les activités manufacturières vers les activités de services, lesquelles représentent aujourd'hui en moyenne plus des deux tiers de l'emploi total (OCDE, 2017^[4]). Limiter l'alternance aux « secteurs traditionnels » revient à priver de ses avantages potentiels des pans de l'économie qui concentreront demain l'essentiel des emplois.

Les pays dotés d'un système de formation en alternance de grande envergure l'ont étendu à des professions étrangères à l'artisanat et à l'industrie. En Australie, il se conclut désormais davantage de contrats d'alternance en-dehors de ces secteurs qu'en leur sein. En Suisse, les trois principaux domaines de formation en alternance sont le commerce et l'administration, la vente en gros et au détail, la construction et le génie civil (Office fédéral de la statistique (OFS), 2018^[5]), tandis qu'en Allemagne, ce sont la gestion et la vente au détail qui arrivent en tête (BIBB, 2017^[6]). En Autriche, les emplois de bureau, du commerce et de la finance forment le deuxième groupe de professions concernées par l'alternance, talonnant les constructions mécaniques et la métallurgie pour le nombre de personnes en cours de formation (Wirtschaftskammer Österreich (WKO), 2018^[7]). Au Royaume-Uni, il est possible de suivre en alternance une formation de conseiller dans la fonction publique (GOV.UK, 2016^[8]).

La primauté des métiers traditionnels est un frein à la formation des femmes en entreprise

Les métiers qualifiés de l'industrie et l'artisanat sont souvent perçus comme des métiers « masculins » où l'élément féminin n'a guère sa place. Il s'ensuit que les femmes qui préparent un diplôme professionnel le font, pour la majorité d'entre elles, dans un cadre exclusivement scolaire, sans pouvoir profiter des bienfaits de l'alternance. Ainsi, aux États-Unis, elles ne représentent qu'un cinquième des alternants (DOL, 2018^[3]). En Irlande, les formations en alternance étaient de même essentiellement axées sur les métiers du bâtiment jusqu'aux réformes introduites récemment. En 2004, les femmes représentaient moins de 1 % des nouveaux alternants, mais constituaient les trois quarts des effectifs de l'EFP scolaire (Watson, McCoy et Gorby, 2006^[9]). L'un des moyens d'introduire plus de mixité dans les filières « traditionnelles » de formation en alternance consiste à encourager les femmes à opter pour un métier réputé être un métier d'homme. Divers pays ont pris des dispositions en ce sens, mais hommes et femmes continuent de faire des choix professionnels très différents. Cela donne à penser que, pour parvenir à davantage d'égalité entre les sexes, il faut aussi mettre en place des programmes de formation en alternance dans les domaines qui suscitent de nombreuses vocations féminines.

Les observations faites au niveau international montrent que la formation en alternance peut trouver sa place dans des domaines non traditionnels

Depuis quelques décennies, de nombreux pays cherchent à implanter l'alternance dans de nouveaux secteurs, ayant bien conscience qu'elle peut donner accès à un large éventail d'emplois qualifiés. L'Australie a ainsi mis en place des formations en alternance en dehors de l'artisanat et de l'industrie¹, à partir des années 1980, qui accueillent aujourd'hui la majorité des alternants (Hargreaves, Stanwick et Skujins, 2017^[10]). En Angleterre (Royaume-Uni) et en Irlande, les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat prédominent encore, mais la formation en alternance connaît une forte progression dans le secteur des services depuis les années 1990 en Angleterre (Lanning, 2011^[11]), tandis que l'Irlande a mis en place des programmes de formation dans ce même secteur ainsi que dans celui du commerce au lendemain de la crise économique (Condon et McNaboe, 2016^[12]).

Il existe maintes manières d'organiser les formations en alternance

Les modalités de la formation en alternance, définies en droit par des accords auxquels sont associés les employeurs et parfois les représentants syndicaux et consacrées par l'usage, ne sont pas identiques d'un pays à un autre. Les plages de formation en entreprise et de formation en école, par exemple, ne se succèdent pas avec la même périodicité : en Allemagne, en Autriche et en Suisse, les alternants passent de l'une à l'autre au cours de la semaine ; en Irlande chaque séquence s'étend sur plusieurs semaines ; en Norvège, deux années de formation en école sont suivies de deux années en immersion professionnelle. La rémunération des alternants elle aussi varie considérablement, représentant une infime fraction du salaire d'un travailleur qualifié dans certains pays quand elle sera autrement élevée ailleurs (tableau 3.1, chapitre 3). Le statut des alternants n'est pas non plus homogène : en Allemagne, en Norvège et en Suisse, il est régi par un contrat spécial dont la rupture met un terme à la relation d'emploi alors qu'en Angleterre (Royaume-Uni), l'alternant, considéré comme un salarié à part entière, signe un accord de formation qui vient s'ajouter à un contrat de travail classique.

La difficulté, pour les pouvoirs publics, est de concevoir des programmes de formation adaptés à un contexte donné

Les différences de conception relevées à l'échelon international ont une incidence sur l'intérêt que l'alternance présente pour les alternants potentiels et les employeurs de même que sur son coût pour les finances publiques. Toute la difficulté, pour les autorités, consiste à définir des dispositifs qui soient fonctionnels dans le contexte d'un pays, d'un secteur et d'une profession donnés. Cela suppose de regarder de plus près les coûts et avantages des formations en alternance, ce qui est d'ailleurs l'objet de l'argument n° 1 ci-après. Les chapitres 2 à 6 sont consacrés à différentes questions que la définition de programmes de formation en alternance amène à se poser.

Les problèmes rencontrés lors de la mise en place de formations en alternance dépendent du contexte

L'alternance assume un rôle très différent d'un pays à un autre. Nombreux sont ceux qui cherchent à l'encourager pour faciliter le passage de l'école à la vie active ou permettre aux adultes de recycler et d'améliorer leurs compétences. La développer dans les pays où elle n'est pas courante ou l'introduire dans des secteurs habitués à d'autres types de

formations est un pari osé que l'observation de quelques principes simples permet néanmoins de tenir.

- Les partenaires sociaux, à commencer par les organismes professionnels, doivent être associés à la définition et à la mise en œuvre des programmes de formation en alternance. Il s'agit là d'une condition essentielle à leur implication dans la formation, qui garantit des programmes adaptés à leurs besoins et à la capacité d'accueil des employeurs.
- La concurrence entre la formation en alternance et les autres cursus (par exemple, les formations en école, l'enseignement post-secondaire ou l'enseignement supérieur) doit être équitable.
- Les formations en alternance se mettent en place plus facilement quand la possession d'un titre ou d'un diplôme officiel procure des avantages appréciables.

Les facteurs contextuels ont une incidence sur l'intérêt que l'alternance pourra présenter pour les employeurs et les alternants potentiels. Ils ne sont pas étrangers non plus au degré de difficulté, ou de facilité, que présentera la mise en œuvre des programmes de formation, notamment lorsqu'il s'agira de convenir du contenu et des modalités d'application de chacun d'eux et de veiller à ce que la qualité soit satisfaisante. Certains des facteurs inventoriés tiennent à la situation qui prévaut au niveau national, tandis que les autres sont propres aux secteurs d'activités ou aux professions.

Argument n° 1 : un partenariat social robuste facilite la mise en œuvre des formations en alternance

L'investissement des partenaires sociaux aide à déterminer le tronc commun des programmes de formation

Bien placés pour voir si les certifications et contenus d'enseignement répondent aux besoins immédiats du marché du travail, les employeurs sont aussi en mesure d'en guider l'adaptation en réponse à l'évolution des attentes. Les formations en alternance, à la différence de nombreuses autres formations assurées par les employeurs, préparent à un métier et à une carrière. Elles doivent pour cela comprendre un tronc commun d'enseignement solide et substantiel et pourvoir à l'acquisition des compétences propres à la profession et au secteur d'activité visés. La tâche est plus simple lorsque les employeurs (et, bien souvent, les syndicats) sont bien représentés et organisés (l'encadré 1.1 fournit à cet égard plusieurs exemples). Le tronc commun d'enseignement de chaque programme de formation en alternance doit être défini en tenant compte de la pluralité des opinions parmi les employeurs. Des mécanismes de consultation ponctuels risquent d'accorder une influence indue à quelques entreprises prises au hasard (les plus grandes en règle générale) (OCDE, 2010_[1]). D'un autre côté, les employeurs sont parfois tentés de créer des formations en alternance très pointues pour un secteur très étroit. Quoiqu'elles puissent servir leurs intérêts, ces formations peuvent aussi faire artificiellement obstacle à la mobilité de la main-d'œuvre faute d'explicitement les compétences réutilisables dans d'autres professions ou de les développer suffisamment (Kuczera et Field, 2018_[13]). Les organisations syndicales peuvent faire opportunément contrepoids à l'influence des employeurs et promouvoir l'acquisition de compétences transférables. Dans certains dispositifs d'alternance, ce sont elles qui pilotent la définition et la mise en œuvre de formations (c'est par exemple le cas aux États-Unis avec les *union apprenticeships*).

Encadré 1.1. Les partenaires sociaux dans l'élaboration de la politique relative à l'alternance

Norvège

Les partenaires sociaux (employeurs et syndicats) contribuent très activement à la définition des orientations aux niveaux national, régional (comtés) et sectoriel. Le Conseil national pour l'EFP formule des avis à l'intention du ministère de l'Éducation au sujet du cadre général du système d'EFP national. Des Conseils consultatifs sur l'EFP, associés aux neuf filières d'enseignement professionnel ouvertes au deuxième cycle du secondaire, donnent leur avis aux autorités nationales à propos du contenu des programmes et des compétences dont on aura besoin dans l'avenir. Les commissions sur la formation professionnelle, en place dans chaque comté, ont quant à elles compétence pour les questions touchant à la qualité, à l'offre de formation, à l'orientation professionnelle et au développement local.

Source : Kuczera, M. et al. (2008_[14]), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>.

Suisse

Le système de formation en alternance est géré au niveau national par la Confédération, les cantons et les organisations professionnelles (employeurs, associations patronales et organisations syndicales) comme le veut la législation. La Confédération, garante de la qualité, se charge aussi de la planification stratégique et de la définition des programmes de formation en alternance dont l'application et la supervision incombent à 26 agences cantonales. Les organisations professionnelles, pour leur part, définissent les contenus d'enseignement, les certifications et les modalités d'examen, en plus de jouer un rôle important auprès des employeurs, qu'elles encouragent à proposer des places de formation en alternance.

Source : Hoeckel, K., S. Field and W. Grubb (2009_[15]), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113985-en>.

Le partenariat social est propice à une formation de qualité élevée

Dans les secteurs où de solides partenariats sociaux ont été noués, les entreprises ont accès à un savoir-faire pédagogique et à un soutien structuré que n'ont pas leurs homologues d'autres secteurs. Ainsi, les bureaux de formation que l'on trouve en Norvège sont gérés collectivement par les entreprises et concourent à l'offre de formation en créant de nouvelles places de formation en alternance, en formant les tuteurs et en organisant des cours théoriques pour les alternants (Kuczera et al., 2008_[14]). En Allemagne, les chambres de commerce ouvrent des centres de formation interentreprises ayant pour rôle de compléter la formation dispensée à l'école et en entreprise (BIBB, 2018_[16]). De même, en Suisse, les organisations professionnelles dispensent des cours au sein de centres de formation indépendants – il en existe pour la plupart des professions – en plus de définir les contenus d'enseignement et les plans de formation (DEFER, 2008_[17]).

Argument n° 2 : l'alternance est en concurrence avec d'autres voies d'accès à l'emploi qualifié

L'alternance est souvent concurrencée par les formations en école

L'alternance n'est généralement qu'une voie offerte parmi d'autres pour acquérir des compétences et accéder à l'emploi qualifié. Lorsqu'elle est proposée au deuxième cycle du secondaire, les jeunes peuvent choisir à la place une formation générale ou une formation professionnelle en école. Des recherches ont ainsi montré qu'en Autriche, elle entre en rivalité avec les filières professionnelles scolaires (ce qui maintient les salaires des alternants à un niveau élevé, comme on le verra au chapitre 3). En Suisse au contraire, les formations professionnelles en milieu scolaire étant moins nombreuses, le système d'alternance ne connaît pas de concurrence sérieuse (Moretti et al., 2017^[18]). En revanche, les programmes de formation en alternance accessibles aux termes des études secondaires doivent compter avec ceux des formations post-secondaires et des filières d'enseignement supérieur.

La nature de la concurrence dépend du contexte national

Dans certains systèmes éducatifs, l'orientation des jeunes se décide sur la base de leurs résultats scolaires, de sorte que le choix du type de programme d'alternance est parfois restreint. À l'opposé, dans des pays comme Israël, la formation en alternance se présente dans les faits comme une seconde chance laissée à ceux qui ont abandonné l'école plutôt que comme une option à part entière pour les jeunes (Kuczera, Bastianić et Field, 2018^[19]). La formation en alternance peut se révéler avantageuse financièrement parlant là où l'enseignement post-secondaire et les études supérieures s'accompagnent de frais de scolarité particulièrement élevés (c'est le cas en Angleterre [Royaume-Uni] et aux États-Unis, par exemple). Tenir la balance égale entre l'alternance et les autres options ouvertes s'avère parfois délicat. Lorsque les alternants ne peuvent prétendre au même soutien financier que ceux qui se sont engagés sur une autre voie, la concurrence se trouve faussée. À titre d'exemple, dans une récente étude portant sur l'Angleterre (Royaume-Uni), l'OCDE a relevé que les jeunes alternants étaient assimilés à des salariés et, à ce titre, privés des prestations sociales prévues pour ceux qui suivent une formation en école.

Pour les employeurs également, l'alternance est une option parmi d'autres

Pour les employeurs aussi, l'alternance n'est souvent qu'un moyen parmi plusieurs autres de former et recruter des travailleurs qualifiés. Il est possible que les entreprises ne voient guère de raisons d'offrir des contrats d'alternance si les filières d'enseignement professionnel à financement public leur procurent cette main-d'œuvre qualifiée. On peut imaginer qu'elles préfèrent embaucher des travailleurs peu qualifiés et les former sur le tas ou bien recruter des diplômés ayant suivi un cursus professionnel en établissement dont elles compléteront la formation.

L'alternance doit être d'une qualité élevée pour faire le poids face aux autres filières

Au-delà des considérations financières immédiates, les choix individuels (et les préférences parentales) dépendent de l'avenir que l'on escompte avec tel ou tel parcours. Les préférences de chacun, employeurs compris, peuvent s'inscrire dans un cercle vicieux – ou vertueux. Si, en effet, la formation en alternance est de piètre qualité, les débouchés

professionnels des alternants ayant obtenu leur diplôme seront à l'avenant. Dans ce cas, l'alternance deviendra, pour les jeunes, un pis-aller, et ceux qui le pourront prendront une autre voie. Ne pouvant considérer qu'une formation médiocre saurait faire acquérir de solides compétences professionnelles, les employeurs préféreront en bonne logique les jeunes issus de formations en établissement ou les titulaires d'un diplôme post-secondaire ou d'études supérieures. Le mouvement peut aussi aller en sens inverse : une formation de qualité dote les alternants de compétences utiles en milieu professionnel, certifiées de manière crédible et ouvrant de bonnes perspectives d'emploi. Pour les individus qui soupèsent différentes options, l'alternance prend alors un aspect engageant tandis que les employeurs y voient de leur côté un excellent moyen de recruter du personnel qualifié. Les chapitres 2 à 6 sont consacrés plus particulièrement aux difficultés que présentent la conception et la mise en œuvre de formations en alternance de qualité élevée et aux moyens à prendre pour y remédier.

Encadré 1.2. L'apprentissage de qualité selon l'Union européenne

Le Conseil de l'Union européenne a adopté une Recommandation relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité (EFQEA) le 15 mars 2018.

La recommandation a pour objectif général « d'améliorer l'employabilité et le développement personnel des apprentis ainsi que de contribuer à la mise en place d'une main-d'œuvre hautement compétente et qualifiée, capable de s'adapter aux besoins du marché du travail », son objectif spécifique étant quant à lui de « fournir un cadre cohérent pour l'apprentissage sur la base d'une interprétation commune de ce qui en détermine la qualité et l'efficacité, compte tenu de la diversité et des traditions au niveau des systèmes d'enseignement et de formation professionnels et des priorités stratégiques dans les différents États membres ».

Le cadre européen comprend 14 critères relatifs à un apprentissage efficace et de qualité, dont 7 concernent la formation et les conditions de travail et 7 autres les conditions générales.

Les États membres ont trois ans pour mettre en œuvre ce cadre.

Source : EUR-Lex (2018_[20]), *Recommandation du Conseil du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0502%2801%29>.

Argument n° 3 : une réglementation professionnelle sévère et une protection de l'emploi stricte confèrent un surcroît de valeur aux certifications

L'alternance se distingue des multiples modes de formation en milieu professionnel en ceci qu'elle prépare à une certification reconnue. La possession d'une telle certification est plus ou moins déterminante selon le métier considéré et son caractère réglementé ou non : l'exercice d'une profession réglementée (ou soumise à un agrément) n'est autorisé qu'aux seuls détenteurs d'un titre ou diplôme spécifique.

L'alternance est plus facile à mettre en place dans les professions réglementées

Dans le cadre d'une profession réglementée, la certification délivrée au terme de la formation en alternance revêt une importance primordiale aussi bien pour les individus en quête d'une formation qualifiante que pour les employeurs à la recherche de recrues aptes. Sans certification en effet, le savoir-faire acquis en milieu professionnel serait de peu d'utilité puisqu'une personne compétente mais dépourvue de titre ou diplôme ne sera pas admise à exercer son métier. Dans les professions non réglementées, en revanche, d'autres types de formations en milieu professionnel pourront convenir et aux étudiants et aux employeurs – un débutant non qualifié aura la possibilité de se former sur le tas, l'expérience professionnelle pertinente pourra être une preuve de compétence suffisante et permettre de faire carrière.

Autre facteur favorisant la mise en place de l'alternance : le titre ou diplôme auquel doit se préparer un alternant pour exercer une profession réglementée indique clairement ce que l'on attend d'un travailleur qualifié dans cette profession. Lorsqu'il existe déjà à cet égard des normes professionnelles, convenues de manière explicite ou implicite, sur le marché du travail, les programmes de formation en alternance peuvent prendre appui sur elles. L'éventail des compétences communément admises comme essentielles est au cœur de ces programmes – garantissant, par exemple, que tous les apprentislogisticiens en contrat d'alternance acquièrent le même socle de compétences quelle que soit l'entreprise qui les forme.

La liste des professions réglementées est plus ou moins longue selon le pays

Il existe entre les pays (voire parfois entre les régions d'un même pays) de sensibles différences quant aux professions dont l'exercice est réservé aux détenteurs d'un titre ou d'un diplôme particulier (Koumenta et al., 2014^[21]). Si les métiers mettant en jeu la sécurité et la santé (électricien, professions de soins, par exemple) font généralement l'objet d'une réglementation, certains pays encadrent aussi l'accès à la profession de mécanicien automobile, de fleuriste ou de manucure, ce que d'autres ne font pas.

Les conventions collectives créent parfois des exigences en matière de certifications

Il arrive parfois que les conventions collectives conclues entre les partenaires sociaux établissent les conditions d'accès ou les critères d'avancement applicables à un emploi, rendant la détention d'un titre ou diplôme spécifique nécessaire à toute évolution professionnelle. Les conséquences concrètes sont identiques à celles de la réglementation professionnelle : il faudra détenir une certification bien précise pour faire librement carrière dans la profession considérée.

Les employeurs tendent à regarder davantage aux certifications quand il est difficile de licencier

Une législation de protection de l'emploi contraignante rend le recrutement de débutants plus risqué pour les employeurs car il leur sera difficile, ou coûteux, de se séparer de ceux qui ne feront pas l'affaire. Une réglementation protégeant tout particulièrement les emplois permanents les incitera à se montrer très exigeants à l'embauche. Des recherches laissent penser qu'une réglementation contraignante amène les entreprises à durcir leurs exigences (Blanchard et Landier, 2002^[22] ; Kahn, 2016^[23]) si bien qu'elles attendront souvent des candidats qui possèdent un titre ou un diplôme précis (Breen, 2005^[24]). Il

semblerait également que les certifications soient un marqueur de compétences essentiel dans les pays dotés de systèmes d'EFPP de grande envergure, de même que là où établissements d'enseignement et entreprises entretiennent des liens étroits (Breen, 2005_[24]).

La formation en alternance est adaptable au contexte

Il existe maintes manières d'organiser la formation en alternance, le tout étant que le dispositif trouvé convienne à la fois aux employeurs et aux alternants. Le contexte national a son importance, au même titre que les caractéristiques propres aux secteurs et aux entreprises, en particulier la taille de ces dernières. Les paramètres optimaux (par exemple en termes de salaires, de durée de formation et de financement) varieront souvent en fonction de ces facteurs.

- Il est possible de jouer sur les paramètres de la formation en alternance pour gagner à elle les employeurs et les alternants potentiels.
- L'analyse des coûts et des avantages de l'alternance peut éclairer l'organisation de nouveaux programmes et la réforme des programmes existants. Les enquêtes visant à quantifier ces coûts et avantages pour les employeurs sont susceptibles de fournir des données empiriques propres à guider l'action des pouvoirs publics.

Argument n° 1 : les employeurs proposeront des formations en alternance si les avantages l'emportent sur les coûts

Les employeurs peuvent retirer des avantages durant la formation des alternants

Les employeurs proposeront en principe des places de formation en alternance s'ils sont convaincus que les avantages à en retirer sont supérieurs aux coûts à prendre en charge, ou à défaut que les uns et les autres s'équilibrent (on a présenté dans le tableau 1.1 les principales catégories de coûts et avantages pour les entreprises). Les avantages peuvent se matérialiser de deux manières. Premièrement, pendant la durée de sa formation, l'alternant sera à même de contribuer à la production, accomplissant dans un premier temps des tâches simples puis de plus en plus complexes. Son employeur y trouve un avantage dans la mesure où le coût du travail de l'alternant est inférieur à celui d'un salarié ordinaire.

Au cours de la formation d'un alternant, l'employeur doit prendre différents coûts à sa charge

Les salaires des alternants représentent en règle générale l'essentiel des coûts supportés par les employeurs (le chapitre 3 revient plus particulièrement sur la rémunération des alternants). S'y ajoutent d'autres dépenses connexes, comme les cotisations de sécurité sociale et le remboursement des frais de déplacement. Le deuxième élément de coût par ordre d'importance concerne généralement les tuteurs, ces employés qualifiés qui s'absentent du travail pour former et accompagner les alternants. Il est ressorti d'un projet de recherche de petite envergure mené en Flandre (Belgique) que les tuteurs principaux dédiaient ainsi un tiers de leur temps de travail (De Rick, 2008_[25]). Les coûts afférents aux tuteurs représentent 38 % du total en Suisse et 23 % en Allemagne (Strupler, Wolter et Moser, 2012_[26]). D'autres dépenses encore doivent être engagées pour faire l'acquisition d'outils et d'équipements à l'usage des alternants. L'accueil d'alternants entraîne également des coûts administratifs.

À terme, les employeurs peuvent embaucher les alternants et recueillir ainsi les fruits de la formation dispensée

Les avantages potentiels peuvent aussi se matérialiser sous la forme de retombées ultérieures. À l'issue de la formation, les employeurs sont en effet libres de choisir des alternants diplômés, à la productivité éprouvée, plutôt que d'embaucher des salariés à l'extérieur. En s'attachant d'anciens alternants, l'entreprise économise les coûts d'un recrutement classique, puisqu'elle n'a pas à engager de dépenses pour publier une offre d'emploi ou organiser des entretiens, à quoi s'ajoute que les nouvelles recrues ayant appris leur métier dans ses murs peuvent se passer d'une bonne partie de la formation d'intégration qu'il faudrait assurer à des recrues de l'extérieur (Mühlemann et Leiser, 2015_[27]). Conserver un ancien alternant en tant qu'employé qualifié réduit en outre le risque de faire un mauvais recrutement, puisque l'employeur sait déjà de quoi la personne est capable – ce qui est plus difficile à jauger avec des candidatures externes. Au surplus, lorsqu'elle recrute un ancien alternant, l'entreprise peut choisir de le rémunérer légèrement en-deçà de sa productivité, ayant une connaissance privilégiée de celle-ci (Acemoglu et Pischke, 1999_[28]). Ces avantages en matière de recrutement constituent l'un des principaux facteurs qui, dans de nombreux domaines professionnels et pays, incitent les entreprises à accueillir des alternants.

Tableau 1.1. Types de coûts et d'avantages pour les entreprises

Coûts	Avantages
Salaires des alternants et coûts annexes (p. ex. frais de déplacement, indemnité de repas)	Contribution des alternants à la production via l'exécution de tâches simples
Coûts afférents au tuteur	Contribution des alternants à la production via l'exécution de tâches complexes
Supports et infrastructures de formation, fournitures (p. ex. outils, logiciels, livres)	Avantages sur le plan du recrutement (p. ex. économies sur les coûts de recrutement, moindre rotation du personnel)
Recrutement et coûts administratifs	Meilleure réputation, responsabilité sociale

Source : Adapté de Mühlemann, S. (2016_[29]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

Argument n° 2 : les paramètres des programmes de formation en alternance peuvent être ajustés pour un meilleur rapport coûts-avantages

Plusieurs facteurs influant sur le rapport coûts-avantages pour les employeurs peuvent laisser prise à l'action des pouvoirs publics

Nous reviendrons plus longuement dans les chapitres 2 à 6 sur les facteurs ci-après et leur influence sur l'offre de formations en alternance, pour livrer à leur sujet des messages à l'intention des pouvoirs publics :

- **La durée de la formation en alternance** : dans un premier temps, les alternants contribuent relativement peu à l'activité productive et coûtent souvent plus qu'ils ne rapportent. Cependant, en fin de formation, ils peuvent mettre leurs compétences au service de l'entreprise pour un coût inférieur à celui des travailleurs qualifiés, d'où la possibilité pour les employeurs de dégager un avantage net.
- **Les modalités d'organisation de la formation en alternance** : quand ils ne sont pas présents dans l'entreprise, les apprentis développent leurs compétences

professionnelles mais ne participent pas à l'activité productive. La nature précise de ce qu'ils font en entreprise a aussi son importance : le travail productif est toujours à l'avantage de l'employeur tandis que les activités didactiques portent leurs fruits à un stade ultérieur, lorsque l'alternant mettra en application ce qu'il aura appris depuis peu. En usant de précaution, il est souvent possible d'intégrer la formation au travail productif, pour le plus grand avantage des entreprises.

- **Les mesures d'incitation** : les entreprises qui accueillent un alternant peuvent recevoir des subventions ou bénéficier de déductions d'impôts. Il existe également quelques incitations non financières, comme l'adjudication de marchés publics subordonnée à l'ouverture de places de formation en alternance.
- **Les salaires des alternants** : les modalités de détermination et le niveau des salaires pèsent d'un poids considérable dans le rapport coûts-avantages, la rémunération des alternants représentant l'essentiel des coûts à la charge des employeurs. Si ce ne sont généralement pas eux qui fixent le montant des salaires, les pouvoirs publics ont cependant à leur disposition certains mécanismes permettant d'exercer une influence.
- **Le profil des alternants** : les alternants les plus capables se montreront plus productifs que les autres durant leur formation et serviront donc mieux les intérêts de l'employeur.

La conception des programmes de formation peut être adaptée aux facteurs contextuels

Un petit nombre de facteurs dépendent de la situation générale et ne sont pas directement influencés par la politique de formation en alternance. Ils interviennent eux aussi dans le rapport coûts-avantages pour les employeurs et demandent à être pris en considération au moment de paramétrer les programmes de formation. Ces facteurs sont entre autres ceux énumérés ci-après.

- **Le contexte salarial** : l'alternance sera plus intéressante, au point de vue financier, pour les employeurs s'il existe un large écart entre les salaires des alternants et ceux des travailleurs qualifiés. La législation relative au salaire minimum et les conventions collectives jouent souvent un rôle déterminant de par leur incidence sur le coût salarial des travailleurs et sur celui des alternants.
- **Les caractéristiques du marché du travail** : l'alternance sera d'autant plus avantageuse sur le plan des recrutements que ceux-ci seront difficiles et onéreux sur le marché extérieur. C'est le cas lorsque le marché du travail est tendu, autrement dit qu'il y a de nombreux emplois à pourvoir et relativement peu de candidats (Mühlemann et Leiser, 2015_[27]). La protection de l'emploi y a aussi sa part : lorsque se séparer d'une recrue ne donnant pas satisfaction serait onéreux, l'alternance peut être un bon moyen d'éviter les erreurs de recrutement.
- **La profession considérée** : le temps qu'il faut à un alternant pour posséder son métier dépend du métier en question, tout comme le prix des équipements nécessaires, ce qui fait que le rapport coûts-avantages de la formation en alternance est variable. Les possibles avantages liés au recrutement le sont également : les coûts de recrutement ont tendance à être plus élevés dans le cas d'emplois requérant des compétences techniques pointues (Mühlemann et Leiser, 2015_[27]).
- **La taille des entreprises** : le rapport coûts-avantages de la formation en alternance dépend aussi de la taille des entreprises : les grandes structures tirent parti d'économies d'échelles (en formant plusieurs alternants à l'aide des mêmes

équipements, par exemple) et sont parfois mieux à même de former les alternants tout en les faisant participer à la production. D'un autre côté, ces entreprises privilégient davantage les formations techniques (plus onéreuses) que ne le font les petites entreprises, qui accueillent souvent des alternants dans le secteur artisanal. Les grandes entreprises profitent plus souvent que les autres des avantages liés au recrutement puisque leurs coûts de recrutement sont relativement élevés et qu'elles recrutent assez facilement leurs apprentis à des postes qualifiés (Mühlemann, 2016_[29]).

L'intérêt de la formation en alternance pour les alternants potentiels est tributaire de différents facteurs

Le salaire offert aux alternants et les débouchés professionnels jouent sur l'attrait que l'alternance exerce sur les jeunes ou les adultes qui passent en revue les possibilités de formation. Plus la formation en alternance est séduisante, plus les employeurs disposeront d'un vivier fourni de candidats aptes et qualifiés et moins ils s'exposeront à des défections coûteuses.

Argument n° 3 : les données tirées de l'observation des coûts et des avantages peuvent déterminer les choix stratégiques

Les données révèlent une extrême variabilité du rapport coûts-avantages de l'alternance pour les employeurs

Des données empiriques montrent que le rapport coûts-avantages varie d'un pays à un autre, mais aussi entre les entreprises, selon leur type, et entre les professions à l'intérieur même d'un pays. Des enquêtes conduites en Allemagne en Suisse, et plus récemment en Autriche (encadré 1.2), ont mis en lumière l'existence d'écarts substantiels entre ces trois pays où la formation en alternance existe de longue date. À titre d'exemple, l'entreprise suisse moyenne retirera un bénéfice net de l'accueil d'alternants, ce qui n'est pas le cas de ses homologues allemandes et autrichiennes pour qui la formation en alternance entraîne au contraire une perte nette (Dionisius et al., 2008_[30] ; Moretti et al., 2017_[18]). En ce qui concerne la compensation des investissements consentis durant la formation, c'est en Allemagne et en Autriche que les entreprises ont le plus de chances de conserver leurs alternants en tant que travailleurs qualifiés et de profiter par conséquent d'avantages en matière de recrutement (Mühlemann, 2016_[29] ; Moretti et al., 2017_[18]). Les entreprises autrichiennes reçoivent par ailleurs des subventions. À l'intérieur des pays, on observe que le rapport coûts-avantages varie en fonction du type d'entreprise et de la profession (on se reportera par exemple au graphique 2.1 du chapitre 2).

Encadré 1.3. Enquêtes sur les coûts et les avantages de l'alternance

Des enquêtes sur les coûts et les avantages de l'alternance ne sont réalisées que dans de rares pays. Une première méthodologie a été proposée dans les années 1970, en Allemagne. La première enquête portait exclusivement sur les coûts, les avantages retirés pendant la période de formation, puis ceux obtenus ultérieurement, ayant été pris en considération par la suite. La Suisse a procédé à sa première étude représentative en 2000 en adoptant un cadre méthodologique assez semblable à celui de l'Allemagne. Deux autres études ont été réalisées, en 2004 et 2009. En Autriche, après une étude des coûts et avantages effectuée en 1997 à l'aide d'une méthodologie différente, la dernière enquête en date, menée en 2016, adopte la même démarche que les études allemande et suisse.

Estimer les avantages reçus au cours de la formation en alternance

Les tuteurs qui travaillent au quotidien avec les alternants sont invités à estimer quelle fraction de leur temps ceux-ci emploient à des tâches simples ou complexes. L'avantage que l'entreprise retire de l'exécution de tâches simples est calculé comme le nombre d'heures que l'alternant y consacre multiplié par la rémunération horaire d'un employé non qualifié dans l'entreprise. On procède de même pour les tâches complexes, cependant le profit pour l'entreprise est ajusté à la productivité relative de l'alternant (ainsi, s'il lui faut deux heures pour effectuer un travail qu'un employé qualifié réaliserait en une, sa productivité relative sera de 50 %).

Estimer les coûts

Le principal élément de coût est formé du salaire et des frais annexes (primes, treizième mois, indemnité de repas, etc.). Viennent ensuite les coûts salariaux des tuteurs : il a été demandé aux entreprises d'indiquer le nombre d'heures, dédiées à l'instruction, pendant lesquelles les tuteurs ne pouvaient être à leur tâche habituelle sur leur lieu de travail. Des instructeurs extérieurs sont parfois engagés pour assurer, au sein de l'entreprise, le développement de certaines compétences, auquel cas les coûts induits sont également pris en compte. Parmi les autres coûts que l'on cherche à évaluer au moyen des enquêtes, on citera celui des équipements ou du matériel destinés exclusivement à la formation des alternants, ainsi que divers frais, tels que les frais d'inscription à des cours dispensés en externe, et les achats de livres ou de logiciels didactiques.

Source : Moretti, L. et al. (2017_[18]), *So Similar and yet So Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland*, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf> ; Mühlemann, S. (2016_[29]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

Les données fournies par l'observation peuvent aider à apprécier les répercussions des choix politiques

Les données de terrain peuvent servir à simuler différents scénarios et justifier la modification de certains paramètres des programmes d'alternance, par exemple une revalorisation ou une diminution de la rémunération des alternants ou une modification du temps passé en entreprise ou des tâches confiées aux alternants. Moretti et al. (2017_[18]), parmi d'autres auteurs, soutiennent que si les salaires des alternants étaient fixés de la même manière en Autriche qu'en Suisse et si les alternants autrichiens passaient autant de temps en entreprise que leurs homologues suisses, alors l'entreprise autrichienne type retirerait des avantages supérieurs aux coûts durant la formation en alternance.

Certaines études ont repris les données sur la formation en alternance de pays où des enquêtes sur les coûts et les avantages avaient été réalisées pour les combiner avec les données contextuelles d'un autre pays (salaires des travailleurs qualifiés et des travailleurs non qualifiés, par exemple). Il est ainsi ressorti d'une étude sur l'EFP en Espagne (Wolter et Mühlemann, 2015^[31]) reprenant des informations concernant la Suisse que les programmes de formation en trois ans étaient plus avantageux pour les employeurs que ceux de durée inférieure et que la plupart des contrats d'alternance pouvaient être assortis d'un salaire élevé sans cesser d'être profitables pour les entreprises. De même Wolter et Joho (2018^[32]), s'appuyant eux aussi sur des données suisses, ont simulé les coûts et avantages de l'alternance et son rendement pour les individus en Angleterre (Royaume-Uni) dans différents cas de figure. L'analyse a révélé, par exemple, que ce sont les formations d'une durée minimale de trois ans à laquelle prennent part de jeunes alternants qui présentent le meilleur rapport coûts-avantages pour les entreprises.

Conclusion

L'objet du présent chapitre était de voir si l'alternance pouvait avoir son utilité dans tout pays, et il apparaît que, dans la zone OCDE, elle est proposée comme voie d'accès à un nombre toujours plus grand de professions. Elle n'est plus réservée aux métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat, ni l'apanage du secteur privé. Ses atouts propres en tant que mode de formation possèdent un caractère universel : la participation active des employeurs témoigne d'une réelle demande, sur le marché du travail, à l'égard des compétences transmises, et l'initiation en entreprise est garante de l'entière pertinence, en milieu professionnel, des savoir-faire et des savoir-être acquis. Cela étant, le contexte national (ou régional) a des chances d'avoir une incidence sur son attractivité, tandis que la situation particulière des pays, des secteurs et des professions laisse pressentir des difficultés qu'il revient aux pouvoirs publics d'aplanir.

Une formation en alternance de qualité élevée concilie les besoins de l'employeur, ceux de son secteur d'activité et ceux de l'alternant (celle-ci étant généralement dispensée dans le cadre d'un partenariat social) et il est pris garde qu'aucune entrave artificielle ne vienne la déprécier par rapport aux autres parcours de formation. Dans les pays où l'on introduit de tels programmes, il convient de savoir que la mise en place de formations en alternance se trouve facilitée quand la possession d'un titre ou d'un diplôme officiel procure des avantages appréciables, comme c'est le cas dans les professions réglementées.

Il existe maintes manières d'organiser la formation en alternance. Il n'y a pas de solution unique. Le tout est que le dispositif trouvé convienne à la fois aux employeurs et aux alternants. Il faut s'attendre à ce que les caractéristiques de conception des programmes de formation (par exemple en termes de salaires, de durée de formation et de financement) varient en fonction du contexte national et sectoriel pour que l'alternance séduise à la fois les employeurs et les alternants potentiels. Des méthodes éprouvées permettent aujourd'hui aux pouvoirs publics d'analyser les coûts et les avantages des formations en alternance. Des outils d'enquête peuvent apporter les éléments concrets qui aideront les responsables à trouver un bon compromis entre les premiers et les seconds.

Note

¹ Appelées *traineeships* pour les distinguer des *apprenticeships*.

Références

- Acemoglu, D. et J. Pischke (1999), « Beyond becker: Training in imperfect labour markets », *The Economic Journal*, vol. 109/453, pp. 112-142, <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00405>. [28]
- BIBB (2018), *Inter-company Vocational Training Centres*, <http://www.bibb.de/en/12303.php> (consulté le 3 avril 2018). [16]
- BIBB (2017), *2017 Ranglisten [Institut fédéral pour la formation professionnelle, Classement]*, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_naa309_2017_PM_Ranglisten_20180307.pdf. [6]
- Blanchard, O. et A. Landier (2002), « The perverse effects of partial labour market reform: Fixed-term contracts in France », *The Economic Journal*, vol. 112/480, pp. F214-F244, <http://www.jstor.org/stable/798373>. [22]
- Breen, R. (2005), « Explaining cross-national variation in youth unemployment: Market and institutional factors on JSTOR », *European Sociological Review*, vol. 21/2, pp. 125-134, <http://www.jstor.org/stable/3559487>. [24]
- Condon, N. et J. McNaboe (2016), *Monitoring Ireland's Skills Supply. Trends in Education and Training Outputs*, SOLAS, Dublin, <http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/Monitoring%20Ireland's%20Skills%20Supply%20Report%202016.pdf>. [12]
- De Rick, K. (2008), « Costs and benefits of apprenticeships in the lowest track of VET », dans Schlögl, P. (dir. pub.), *Situated Competence Development through Innovative Apprenticeships. The Role Of Different Stakeholders, Conference Proceedings*, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Vienne. [25]
- DEFR (2008), « *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland* », *National report from Switzerland*, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche de la Confédération suisse. [17]
- Dionisius, R. et al. (2008), « Cost and benefit of apprenticeship training: A comparison of Germany and Switzerland », *IZA Discussion Paper Series*, no. 3465, IZA, Bonn, <http://ftp.iza.org/dp3465.pdf>. [30]
- DOL (2018), *United States Department of Labor, Training and Employment Notice 3-18*, https://wdr.doleta.gov/directives/corr_doc.cfm?docn=5367. [3]
- EUR-Lex (2018), *Recommandation du Conseil du 15 mars 2018 relative à un cadre européen pour un apprentissage efficace et de qualité*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0502%2801%29>. [20]

- GOV.UK (2016), *Civil Service Fast Track Apprenticeship Schemes*, [8]
<http://www.gov.uk/guidance/civil-service-fast-track-apprenticeship-fast-track-schemes>
 (consulté le 1 July 2018).
- Hargreaves, J., J. Stanwick et P. Skujins (2017), *The Changing Nature of Apprenticeships: 1996-2016*, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, [10]
<https://www.ncver.edu.au/publications/publications/all-publications/the-changing-nature-of-apprenticeships-1996-2016>.
- Hoeckel, K., S. Field et W. Grubb (2009), *Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles : Suisse 2009*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/g2g13a76-fr>. [15]
- Kahn, L. (2016), « Permanent jobs, employment protection and job content », *IZA Discussion Paper Series*, no. 9961, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, [23]
<http://ftp.iza.org/dp9961.pdf>.
- Koumenta, M. et al. (2014), *Occupational Regulation in the EU and UK: Prevalence and Labour Market Impacts*, Queen Mary University of London, Londres, [21]
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343554/bis-14-999-occupational-regulation-in-the-EU-and-UK.pdf.
- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 153, Éditions OCDE, Paris, [2]
<http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.
- Kuczera, M., T. Bastianić et S. Field (2018), *Apprenticeship and Vocational Education and Training in Israel*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264302051-en>. [19]
- Kuczera, M. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Norway 2008*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113947-en>. [14]
- Kuczera, M. et S. Field (2018), *Apprenticeship in England, United Kingdom*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, [13]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>.
- Lanning, T. (2011), « Why rethink apprenticeships? », dans Dolphin, T. et T. Lanning (dir. pub.), *Rethinking Apprenticeships*, Institute for Public Policy Research, Londres, [11]
https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/11/apprenticeships_Nov2011_8028.pdf.
- Moretti, L. et al. (2017), « So similar and yet so different: A comparative analysis of a firm's cost and benefits of apprenticeship training in Austria and Switzerland », *IZA Discussion Paper Series*, no. 11081, IZA - Institute of Labor Economics, Bonn, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf>. [18]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, [29]
<https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

- Mühlemann, S. et M. Leiser (2015), « Ten facts you need to know about hiring », *IZA Discussion Paper Series*, no. 9363, IZA - Institute for the Study of Labor, Bonn, <http://ftp.iza.org/dp9363.pdf>. [27]
- OCDE (2017), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2017*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-fr. [4]
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr>. [1]
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2018), *Formation professionnelle initiale - Écoles*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-secondaire-II/professionnelle-initiale.html> (consulté le 1er juillet 2018). [5]
- Strupler, M., S. Wolter et M. Moser (2012), *Die duale Lehre : eine Erfolgsgeschichte - auch für die Betriebe : Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe [L'alternance : une bonne affaire pour les entreprises – Résultats de la troisième étude des coûts et avantages du point de vue des entreprises]*, Rüegger. [26]
- Watson, D., S. McCoy et S. Gorby (2006), « The post-leaving certificate sector in Ireland: A multivariate analysis of educational and employment outcomes », *Research Series*, no. BMI189, Economic and Social Research Institute (ESRI), <https://ideas.repec.org/b/esr/resser/bmi189.html>. [9]
- Wirtschaftskammer Österreich (WKO) (2018), *Hauptergebnisse der WKO - Lehrlingstatistik*, Wirtschaftskammern Österreichs, [Chambre économique fédérale d'Autriche, Statistiques de la Chambre économique fédérale sur les apprentis : l'essentiel à retenir], Vienne, <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html> (consulté le 19 avril 2018). [7]
- Wolter, S. et E. Joho (2018), *Apprenticeship Training in England – A Cost-effective Model for Firms?*, Education Policy Institute, Bertelsmann Stiftung and JP Morgan Chase Foundation, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_cost_benefit_study_England.pdf. [32]
- Wolter, S. et S. Mühlemann (2015), *Apprenticeship Training in Spain: A Cost-effective Model for Firms?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/apprenticeship-training-in-spain-a-cost-effective-model-for-firms/>. [31]

Chapitre 2. Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats en alternance ?

Ce chapitre examine le rôle des incitations financières axées sur les employeurs dans la politique en faveur de la formation en alternance. Il analyse dans quelle mesure l'offre de contrats en alternance concourt à l'intérêt général et présente les dispositifs mis en place par les pays - incitations fiscales, subventions et fonds - pour allouer des financements aux employeurs. Ce chapitre décrit les défis et les risques liés aux incitations financières, avant d'envisager d'autres moyens par lesquels les pouvoirs publics peuvent augmenter l'attrait de l'alternance pour les employeurs, y compris les mécanismes visant à améliorer la formation en entreprise et à alléger les coûts administratifs. Enfin, ce chapitre passe en revue les coûts supplémentaires induits par l'alternance qui sont généralement supportés par les petits employeurs.

Problématiques et défis

Encourager l'offre de contrats en alternance constitue un défi dans de nombreux pays

De nombreux pays sont confrontés au défi d'inciter les employeurs à soutenir la formation en alternance. L'adhésion des employeurs est souvent déterminante pour améliorer ou développer les systèmes existants ou en créer de nouveaux. Une question centrale est de déterminer le montant des ressources publiques à allouer à l'alternance et sous quelle forme afin d'inciter vraiment les employeurs à embaucher des alternants.

Les avantages de la formation en alternance pour la société justifient le soutien public en sa faveur

Lorsque des entreprises offrent des contrats en alternance de qualité, elles assument une partie de la charge que représentent la formation et l'accompagnement des jeunes vers l'emploi. Les compétences acquises en alternance associent les compétences propres à l'entreprise et au métier, ainsi que des compétences génériques (travail en équipe, maîtrise de la langue et du calcul par exemple) qui seront utiles aux travailleurs tout au long de leur carrière et qui les aideront à s'adapter à de nouvelles exigences. Toutefois, certaines retombées peuvent avoir une portée plus large, et bénéficier à l'État et à la société sous la forme d'une augmentation des taux d'emploi et de la productivité, d'une meilleure santé, d'une moindre dépendance à l'égard de l'aide sociale et d'une réduction des taux de criminalité. Une étude menée aux États-Unis estime que sur toute la carrière d'un alternant, les avantages pour la société l'emportent sur les coûts de plus de 49 000 USD (Reed et al., 2012^[1]). Ces bienfaits pour l'État et la société renforcent le bien-fondé d'un soutien public à l'alternance.

Pour l'État, la formation en alternance est généralement moins onéreuse que l'enseignement scolaire

Du point de vue des finances publiques, l'alternance représente une solution économique pour développer les compétences professionnelles. L'alternative à l'alternance est souvent l'acquisition de compétences pratiques en milieu scolaire, mobilisant des équipements spécialisés et des enseignants qui coûtent cher. Même en tenant compte du coût des subventions publiques, le coût de l'alternance pour l'État est souvent inférieur à celui de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dispensés à l'école (Westergaard-Nielsen et Rasmussen, 1999^[2]). En outre, l'alternance génère des retombées plus larges que les programmes scolaires (mise en relation des alternants et des employeurs, formation sur les équipements les plus récents, par exemple) (OCDE, 2010^[3]).

L'enseignement en milieu scolaire financé par l'État constitue une forme de soutien aux jeunes

Dans les pays où l'alternance s'adresse principalement aux jeunes, elle représente l'une des voies menant à l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, aux côtés des programmes de formation générale ou professionnelle à l'école. Si les cursus scolaires reçoivent des fonds publics, il est juste que l'alternance en bénéficie aussi. Dans les pays de l'OCDE, le volet scolaire de l'alternance en deuxième cycle du secondaire est généralement financé par l'État et gratuit pour les jeunes. La question est quelque peu différente dans les pays où la plupart des alternants sont des adultes (Canada et

États-Unis, par exemple), et où l'alternance est une alternative à la formation des salariés ou une voie menant à un diplôme d'un niveau supérieur.

Il est juste d'attendre des employeurs qu'ils prennent en charge une partie des coûts de l'offre de contrats en alternance

Étant donné que les retombées positives de la formation en alternance sont partagées avec les employeurs et avec la société au sens large, les États ne devraient pas avoir à supporter l'intégralité des coûts correspondants. Les employeurs devraient eux aussi contribuer car ils tirent des avantages de la présence d'alternants [voir Mühlemann (2016^[4]) pour un examen des ouvrages publiés]. Certains avantages pour les employeurs se concrétisent lorsque les jeunes prennent part à des activités productives au cours de leur passage dans l'entreprise. Au départ, les stagiaires non qualifiés contribuent peu et perçoivent généralement de très bas salaires, mais à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, leur niveau de productivité se rapproche de celui d'un salarié qualifié, en coûtant toujours moins cher (voir le chapitre 3 pour plus de précisions sur la rémunération des alternants). En outre, une fois l'alternance terminée, d'autres avantages peuvent se manifester : l'entreprise peut réduire ses coûts de recrutement en sélectionnant et embauchant les meilleurs éléments à la fin de leur formation, au lieu de se tourner vers le marché du travail extérieur (cet aspect est examiné plus en détail ci-dessous).

La question fondamentale est de déterminer comment faire le meilleur usage des deniers publics pour soutenir la formation en alternance

Au-delà de l'aide à l'alternance en milieu scolaire, les États octroient parfois des incitations en faveur de l'alternance sous deux principales formes :

- Incitations financières : subventions directes ou allègements fiscaux (le tableau 2.1 donne un aperçu des incitations financières en usage dans une sélection de pays de l'OCDE).
- Incitations non financières : mesures visant à réduire le coût de l'offre de contrats en alternance ou à en accroître les avantages sans opérer de transferts monétaires.

Le tableau 2.1 contient des informations et des renseignements sur ces incitations et sur leur efficacité.

Tableau 2.1. Incitations destinées à inciter les employeurs à accueillir des alternants

	Incitations fiscales	Subventions	Fonds
Australie	Non	Oui, divers paiements au bénéfice des employeurs éligibles sont prévus en vertu du Programme australien d'incitations en faveur de l'alternance.	Non
Autriche	Supprimées en 2008 et remplacées par des subventions	Oui, par alternant (le montant dépend de l'année de formation) et en cas de formation supplémentaire, de formation des tuteurs, pour les alternants qui excellent lors des examens finaux, mesures en faveur des alternants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, et mesures en faveur de l'égalité d'accès des hommes et des femmes.	Un fonds dans le secteur de la construction couvrant toutes les régions et l'industrie électrométallurgique dans une province (Vorarlberg). Négocié par les employeurs et les syndicats.
Flandre (Belgique)	Déduction au titre des retenues sur salaire	Oui, en fonction du nombre d'alternants et de la durée du programme, y compris des primes pour le tuteur et l'alternant.	Non
Danemark	Non	Non	Toutes les entreprises versent une contribution au Fonds de remboursement des employeurs (AER) en fonction du nombre de salariés à temps plein. Les entreprises qui emploient des alternants voient leurs dépenses remboursées lorsque les alternants suivent des cours EFP. Le fonds AER octroie également des allocations pour encourager l'offre de places de formation supplémentaires.
Angleterre (Royaume-Uni)	Non	Les contributions des employeurs assujettis sont majorées d'une dotation de 10 % de l'État. Allocations aux entreprises et aux établissements d'enseignement et de formation qui offrent des contrats en alternance aux jeunes âgés de 16 à 18 ans.	Prélèvement universel correspondant à 0.5 % de la masse salariale, applicable à la fraction de la masse salariale supérieure à 3 millions GBP.
Allemagne	Non	Non	Dans le secteur de la construction. Négocié par les employeurs et les syndicats.
Pays-Bas	Supprimées en 2014	Oui, aux employeurs qui offrent des contrats en alternance (plafonnées à 2 700 EUR par alternant et par an), en fonction de la durée de la formation en alternance et du nombre d'entreprises candidates aux subventions.	Non
Norvège	Non	Oui, par alternant en fonction de ses caractéristiques (âge, handicap, résultats scolaires, statut migratoire, sexe, parcours éducatif) et des caractéristiques du secteur.	Non
Suisse	Non	Non	Toutes les entreprises appartenant à certains secteurs d'activité sont tenues de cotiser à un fonds en faveur de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). La Confédération peut déclarer certains fonds EFP comme étant d'intérêt général et donc obligatoires pour toutes les entreprises dans un secteur d'activité donné.

Note : Les incitations fiscales minorent la base d'imposition ou l'impôt dû. Elles comprennent : 1) les abattements (déduction du revenu brut pour parvenir au revenu imposable) ; 2) les exemptions (une catégorie de revenu échappe à la base d'imposition) ; 3) les crédits d'impôt (montants déduits de l'impôt dû) ; 4) les allègements (certaines catégories de contribuables ou d'activités bénéficient de taux réduits) ; et 5) les reports d'impôt (ajournement des paiements d'impôt).

Source : Kuczera, M. (2017^[51]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Les incitations financières visant à inciter les employeurs à embaucher des alternants doivent être utilisées avec discernement

Les pouvoirs publics ont de bonnes raisons de consacrer des ressources au développement de la formation en alternance, compte tenu de son rôle dans la préparation à un emploi et à une carrière, et des retombées sociales plus larges qu'elle génère. Pour de nombreux pays, le défi consiste à assurer un nombre suffisant de contrats en alternance en entreprise. Aussi, les incitations financières sont fréquemment utilisées pour encourager les employeurs à offrir plus de places. Le bien-fondé de ces incitations financières dépend en partie de l'objectif ciblé.

Les incitations financières peuvent servir à récompenser les entreprises qui recrutent des alternants et qui, ce faisant, assument une charge qui à défaut incomberait à l'État : la tâche de préparer les jeunes à une carrière. Ce motif peut sous-tendre l'offre d'incitations à toutes les entreprises qui accueillent des alternants, quel que soit leur effet sur le nombre de contrats en alternance proposés.

Toutefois, l'expérience internationale montre que les incitations financières doivent être utilisées avec discernement et faire l'objet d'une évaluation attentive.

- Les incitations universelles allouent un montant forfaitaire à toutes les entreprises qui accueillent des alternants, et n'ont que peu d'impact sur l'offre de contrats en alternance.
- Les incitations ciblées orientent les ressources sur les places qui ne seraient pas proposées autrement. Elles peuvent récompenser les entreprises qui accueillent des alternants présentant certaines caractéristiques (jeunes défavorisés, personnes handicapées, par exemple) ou être réservées à certains secteurs ou types d'entreprises (petites entreprises, par exemple). En théorie, ces incitations ont davantage d'impact, mais leur mise en œuvre est plus onéreuse et leur efficacité dépendra d'une conception fine du système. Lorsque des incitations ciblées sont employées, leur effet doit être soigneusement évalué et comparé à celui d'autres formules (soutien aux capacités de formation en entreprise, par exemple).
- Les employeurs peuvent avoir intérêt à créer un fonds permettant de mutualiser les coûts de formation entre entreprises lorsque le marché du travail est tendu et qu'il est difficile de trouver des recrues qualifiées sur le marché du travail extérieur, et lorsque les employeurs courent un risque élevé de voir leurs alternants dûment formés les quitter pour des entreprises concurrentes. L'argent collecté via un fonds peut alors servir à offrir des incitations aux employeurs qui accueillent des alternants.

Argument n° 1 : les incitations universelles n'ont probablement guère d'impact

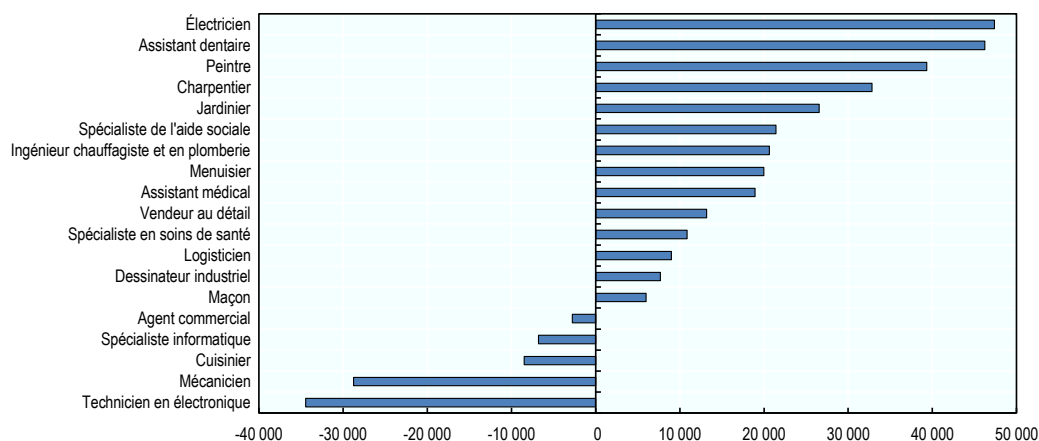
La différence produite par les incitations financières n'est que marginale

Un régime d'incitations financières universelles qui alloue un montant forfaitaire à toutes les entreprises qui accueillent un alternant ne manque pas d'attrait : moins cher à gérer pour l'État, il est également plus simple à comprendre pour les employeurs. Néanmoins, ces régimes n'ont probablement qu'un impact global limité parce qu'un faible montant réparti entre de nombreux contrats en alternance modifiera uniquement le comportement du petit nombre d'employeurs qu'une gratification financière minimale peut convaincre d'accueillir un ou plusieurs jeunes en formation.

Le bilan de la formation en alternance varie entre entreprises et secteurs d'activité

Le faible impact d'une subvention générale s'explique en partie par le fait que les avantages nets de l'alternance pour les employeurs sont très variables. Les incitations financières ne font la différence que pour les entreprises qui au départ n'étaient pas intéressées par l'alternance et pour qui, grâce à la dotation financière, le bilan passe de négatif à neutre voire légèrement positif, ce qui concerne probablement une proportion relativement faible d'employeurs. L'avantage net de l'alternance pour les employeurs varie beaucoup en fonction de la profession (le graphique 2.1 illustre le cas de la Suisse) et de la taille de l'entreprise (Mühlemann, 2016_[4]). La nature de la profession compte aussi : les apprentis jardiniers deviennent rapidement opérationnels, mais les futurs techniciens en électronique doivent suivre une longue formation sur du matériel onéreux avant d'être productifs.

Graphique 2.1. En Suisse, l'avantage net de l'alternance pour les employeurs varie beaucoup d'une profession à l'autre



Note : Année de référence 2009.

Source : Mühlemann, S (2016_[4]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869279>

Les études internationales ne plaident guère en faveur d'incitations financières universelles

Au Danemark, les subventions n'ont produit un effet que dans certains secteurs seulement : production manufacturière, bureaux et commerces (Westergaard-Nielsen et Rasmussen, 1999_[2]). En Australie et en Autriche, les subventions n'ont visiblement eu que peu d'effet sur l'offre de contrats en alternance par les employeurs (Wacker, 2007_[6] ; Deloitte Access Economics, 2012_[7]). Des travaux de recherche basés sur des données concernant la Suisse laissent penser que les coûts influent sur la décision d'une entreprise de former des jeunes, mais dès lors que cette décision est prise, ces coûts ont peu d'impact sur le nombre d'alternants accueillis. Pour avoir un effet significatif, la subvention doit cibler les entreprises qui ne pratiquent pas la formation et exclure celles qui accueillent déjà des alternants – si cette formule peut sembler attractive d'un point de vue théorique et a été expérimentée dans certains pays, elle peut être considérée comme

inéquitable et irréalisable d'un point de vue pratique et politique (Mühlemann et al., 2007^[8]).

Argument n° 2 : les incitations ciblées peuvent avoir plus d'impact, mais sont difficiles à mettre en œuvre

Cibler les incitations financières là où elles font la différence est séduisant en théorie

Dans le monde idéal des économistes, l'argent irait uniquement aux entreprises où une dotation financière supplémentaire fait pencher l'avantage net de l'alternance d'un territoire négatif vers un territoire neutre ou légèrement positif. Le montant de l'incitation serait fixé à un niveau qui fait juste la différence, de manière à ce que les employeurs changent d'avis et recrutent un alternant supplémentaire – un euro de plus représenterait un cadeau de l'État à l'entreprise, et un euro de moins ne ferait pas la différence.

Mais un ciblage efficace n'est pas chose facile

Il est difficile d'identifier les contrats en alternance qui n'auraient pas été proposés en l'absence d'aide financière. Certains dispositifs privilégient le critère d'additionnalité. Par exemple, l'Allemagne a mis en place en 2008 un dispositif qui ciblait les jeunes qui n'avaient pas réussi à trouver un contrat en alternance, mais il a été abandonné deux ans plus tard faute d'impact (Bonin, 2013^[9]). Les critères d'additionnalité peuvent être difficiles à appliquer en raison du taux de rotation. Ils peuvent aussi être perçus comme injustes si les fonds ne sont pas alloués aux employeurs qui se sont engagés depuis longtemps en faveur de l'alternance. D'autres dispositifs mettent l'accent sur des catégories particulières d'alternants ou sur les professions dans lesquelles les responsables publics s'attendent à une offre réduite de contrats en alternance en l'absence de soutien. En Autriche, Australie et Norvège, les employeurs qui accueillent des jeunes défavorisés peuvent prétendre à des subventions supplémentaires. La France accorde un allègement fiscal plus généreux à ces entreprises (chapitre 6). Il arrive que des professions spécifiques soient ciblées, comme celles en pénurie de main-d'œuvre en Australie ou le petit artisanat en Norvège (Kuczera, 2017^[10]).

Les incitations ciblées risquent d'entraîner un transfert des efforts de formation d'un groupe vers un autre

Cibler des incitations financières sur un groupe en particulier peut concentrer l'offre de formation sur ce groupe au détriment d'autres groupes. Ces effets sont parfois recherchés, car les critères de financement servent à définir des priorités. Néanmoins, ces effets peuvent aussi être indésirables. Aux Pays-Bas par exemple, une loi fiscale de 1998 cherchait à encourager la formation des seniors en offrant un allègement fiscal plus généreux si la formation s'adressait aux travailleurs de plus de 40 ans. Des études ont montré que l'offre globale de formation n'a guère changé, mais qu'un décalage s'est opéré des travailleurs âgés d'un peu moins de 40 ans vers ceux âgés d'un peu plus de 40 ans (Leuven et Oosterbeek, 2004^[11]).

Argument n° 3 : les fonds sectoriels peuvent soutenir la formation dans certains secteurs

Les fonds constituent un cas particulier car ils sont abondés par les employeurs

En général, les fonds pour la formation destinés à financer les incitations monétaires sont alimentés par des prélèvements effectués auprès des employeurs plutôt que de l'ensemble des contribuables. Les coûts des incitations financières couvertes par le fonds sont supportés collectivement par les employeurs, dont certains sont les gagnants et d'autres les perdants. Les gagnants sont ceux qui contribuent peu au fonds mais qui en tirent largement profit, par exemple en recourant à de nombreux alternants payés par le fonds. Ces fonds ont pour objectif de récompenser les employeurs qui offrent des contrats en alternance et de faire supporter les coûts de la formation par ceux qui en bénéficient indirectement (en débauchant des travailleurs qualifiés formés par d'autres entreprises). L'offre globale de formation devrait s'accroître et atteindre un niveau plus optimal et socialement efficient car ce dispositif remédie à la défaillance de marché liée à ce comportement opportuniste. Certains effets ne sont pas strictement économiques. Lorsque les employeurs doivent participer directement à la gestion du fonds et en définir les priorités, l'objectif généralement poursuivi est de les impliquer davantage dans la formation et de renforcer leur sentiment d'appropriation.

Les fonds sectoriels bénéficient en général d'une plus forte adhésion de la part des employeurs

Rares sont les pays qui ont mis en place des fonds dont la finalité spécifique est de soutenir la formation en alternance. Au Danemark et en France, tous les employeurs partagent le coût de l'alternance. Les réformes récemment engagées pour établir un fonds national d'appui à l'alternance par les grandes entreprises en Angleterre (Royaume-Uni) sont observées avec intérêt. Il est fréquent qu'une partie seulement des employeurs contribuent aux fonds. Des fonds sectoriels sont mis en place lorsque les employeurs appartenant au même secteur d'activité estiment que l'alternance sert leur intérêt collectif. Ils peuvent alors décider d'unir leurs efforts pour soutenir la formation au moyen d'un fonds. L'adhésion des employeurs aux fonds sectoriels est généralement élevée, et de tels fonds existent dans de nombreux pays européens. Les employeurs sont fortement incités à instaurer un tel fonds lorsque la formation en alternance est onéreuse, que le marché du travail est tendu et qu'il est difficile de trouver des recrues qualifiées sur le marché du travail extérieur, et que les entreprises sont très exposées au risque de voir leurs salariés débauchés par des concurrentes. Les employeurs considèrent généralement les fonds universels avec plus de circonspection, car ils les assimilent souvent à une taxe et craignent que les entreprises n'aient guère de contrôle sur l'usage de l'argent ainsi collecté (Müller et Behringer, 2012_[12]).

Encadré 2.1. Fonds sectoriels pour la formation en Suisse

Les organisations professionnelles peuvent demander au Conseil fédéral de mettre en place un fonds sectoriel obligatoire auquel les entreprises du secteur cotisent à titre de solidarité pour l'offre d'EFP (élaboration de la réglementation, supports pédagogiques et d'enseignement, par exemple). Le montant des cotisations dépend de la masse salariale de l'entreprise. Il existe une trentaine de fonds à l'heure actuelle. Les entreprises indiquent que l'objectif poursuivi est d'assurer un partage plus solidaire des coûts de l'EFP. Une évaluation a montré que la mise en place de tels fonds est facilitée dans les secteurs bien organisés, que le coût administratif supporté par les entreprises qui y cotisent doit être le plus faible possible, et que l'usage des fonds doit être transparent. L'impact des fonds sur l'offre de contrats en alternance et sur ses résultats n'a pas encore été mesuré.

Source : SEFRI (2009^[13]), *Évaluation Des Fonds En Faveur de La Formation Professionnelle*, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, Confédération suisse, www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsfinanzierung/fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle-selon-art-60-lf/evaluation-des-fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle.html; SEFRI (2017^[14]), *Fonds En Faveur de La Formation Professionnelle Entrés En Vigueur Selon l'art. 60 LFP*, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/berufsbildungsfinanzierung/fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle-selon-art-60-lf.html

Argument n° 4 : les incitations financières peuvent avoir des effets pervers

Les grandes entreprises sont mieux placées pour bénéficier de l'aide financière

Les grandes entreprises sont souvent les principales bénéficiaires des incitations financières (Müller et Behringer, 2012^[12]). Pour obtenir ces aides, les employeurs doivent en connaître l'existence (critères d'éligibilité, procédure de demande), élaborer des plans de formation correspondants, soumettre leur demande et assurer un suivi en communiquant les documents requis. La tâche est souvent plus aisée pour les grandes entreprises qui disposent d'un service dédié et de formateurs, surtout lorsqu'elles suivent la même procédure pour plusieurs alternants. Dès lors, les petites entreprises peuvent rencontrer des difficultés pour obtenir les aides existantes. Lorsque des incitations financières sont proposées, il est donc important d'aider les petites entreprises à en bénéficier.

La réglementation doit faire en sorte que les incitations financières ne servent pas à dispenser une formation de mauvaise qualité

Les incitations financières – surtout celles dont le montant est élevé - peuvent parfois conduire les entreprises à offrir des contrats en alternance pour de mauvaises raisons. L'alternance a un coût, que les employeurs peuvent compenser en veillant à ce que leurs alternants deviennent très productifs, contribuent à la production et parfois rejoignent à terme les rangs de leurs salariés. Cela exige un engagement en faveur d'une formation professionnelle de qualité. Avec des subventions à la clé, la formation en alternance peut

s'avérer financièrement intéressante pour les employeurs, même en l'absence de formation réelle. C'est ce qui s'est visiblement produit en Australie, où le retrait d'une subvention a conduit à une chute des contrats en alternance dans certains secteurs, comme les services (Pfeifer, 2016_[15]). Dans les secteurs concernés, les employeurs embauchaient rarement leurs alternants au terme de leur période de formation, et les mauvais résultats sur le marché du travail révélaient des problèmes de qualité (Mühlemann, 2016_[4]).

Pour encourager les employeurs, les pouvoirs publics devraient s'employer à améliorer le rapport coût-avantage de la formation en alternance en agissant sur la conception du système, l'accompagnement et le renforcement des capacités

L'attention devrait se porter sur les incitations non financières qui améliorent le rapport coût-avantage pour les employeurs, par exemple en repensant la conception des systèmes de formation en alternance et en augmentant la capacité de formation en entreprise. Les pouvoirs publics et les partenaires sociaux peuvent soutenir les petits employeurs en :

- Incitant les employeurs à élaborer des solutions pour partager les responsabilités et les risques associés à l'offre de contrats en alternance.
- Promouvant les organismes qui travaillent avec des groupes de petits employeurs pour coordonner la formation.
- Prêtant leur concours aux petits employeurs pour l'administration et l'offre de contrats en alternance.

Les données internationales ne plaident guère en faveur du recours aux incitations financières, mais il existe bien d'autres moyens de rendre l'alternance attractive aux yeux des employeurs. Les caractéristiques de conception des systèmes de formation en alternance peuvent être modifiées de manière à mieux cadrer avec les besoins des employeurs (chapitre 1), en complétant cette mesure par des initiatives de renforcement des capacités qui visent à aider les employeurs à tirer le meilleur parti des alternants.

Argument n° 1 : soutenir les employeurs qui accueillent des alternants peut les aider à obtenir un rapport coût-avantage plus favorable

On peut promouvoir l'alternance en rehaussant les capacités de formation des entreprises

Une façon de permettre aux employeurs d'accroître le rendement de l'alternance consiste à les aider à améliorer leur formation interne. Une formation plus efficace est avantageuse pour l'entreprise : bien gérés, les alternants sont mieux intégrés dans le processus de production, acquièrent plus tôt des compétences et apportent plus rapidement une contribution positive à la production. Les capacités de formation d'une entreprise dépendent de la qualité des formateurs, mais aussi des méthodes de formation et du matériel utilisé. Les mesures destinées à améliorer les capacités de formation peuvent avoir un impact particulièrement marqué sur les petites entreprises qui manquent de formateurs, en leur facilitant l'offre de contrats en alternance. Le chapitre 5 passe en revue les mesures de nature à renforcer les capacités de formation en entreprise.

Des organismes externes peuvent aussi procurer aux employeurs un soutien supplémentaire

Plusieurs pays ont mis sur pied des organismes externes qui assument une partie des tâches induites par l'offre de contrats en alternance. Il peut s'agir de la recherche d'un

alternant au profil adéquat ou de la gestion des tâches administratives. Dans certains pays, ces organismes signent même le contrat avec l'alternant et le placent en formation chez un employeur. Ces formules facilitent l'offre de contrats en alternance par les entreprises en réduisant leur coût. Certaines mettent en relation les entreprises avec les jeunes qui recherchent un contrat en alternance. En fonction du pays, ces organismes sont gérés et dirigés par les employeurs ou par un tiers.

Encadré 2.2. Organismes externes qui apportent leur soutien à la formation en alternance

Australie

Les organismes de formation collective (GTO) sont majoritairement des organisations à but non lucratif bénéficiant d'un soutien public, qui facturent des frais aux employeurs destinataires de leurs services. Les GTO recrutent des alternants et les placent chez les employeurs, en mettant parfois l'accent sur un secteur ou sur une région en particulier. Leurs tâches incluent : sélection des alternants en fonction des besoins des employeurs ; organisation et suivi de la formation en classe et sur le lieu de travail ; prise en charge des obligations administratives ; et vérification que les alternants reçoivent une formation aussi complète que possible, parfois en les envoyant dans différentes entreprises.

Source : OCDE (2010_[3]), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, <https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.

Norvège

Les bureaux de formation (*opplæringskontor*) sont contrôlés par les entreprises et financés par des dotations publiques (les entreprises reversent généralement la moitié de la dotation reçue aux bureaux de formation). Ils s'emploient à créer de nouveaux contrats en alternance, à superviser les entreprises de formation, à former les tuteurs et à gérer les tâches administratives. De nombreux bureaux de formation organisent le volet théorique de la formation et signent les contrats en alternance pour le compte des entreprises. 70 % à 80 % des entreprises accueillant des alternants ont des liens avec des bureaux de formation. Les études montrent que ces bureaux jouent un rôle important en faveur du développement de l'alternance et d'amélioration de sa qualité.

Source : Høst, H. (2015_[16]), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, Sluttrapport, Fafo-rapport 2015:32*, www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/kvalitet-i-fag-og-yrkesopplæringen-sluttrapport-2; Høst, H., A. Skålholt et A. Nyen, (2012_[17]), *The OECD International Survey of VET Systems, 2007 – Norway* (non publié).

Les mesures réglementaires peuvent favoriser l'offre de contrats en alternance

L'établissement d'un quota d'alternants est la mesure réglementaire la plus simple. Par exemple, au Royaume-Uni, les prestataires du secteur public qui comptent plus de 250 salariés doivent employer au moins 2.3 % d'alternants. Les entreprises qui

accueillent des alternants peuvent être récompensées en bénéficiant d'un traitement de faveur lors de l'octroi de marchés publics. L'évaluation de cette stratégie en Suisse (Leiser et Wolter, 2017_[18]) révèle qu'elle a permis d'accroître l'offre de contrats en alternance dans les petites entreprises et dans les secteurs où les marchés publics représentent une large part du carnet de commandes, tout en garantissant la qualité de la formation. Même si le traitement de faveur lors de l'adjudication de marchés publics paraît prometteur compte tenu de son faible coût relatif et de son impact positif, il présente aussi certains inconvénients : 1) certaines entreprises très spécialisées ont des emplois de niche très pointus qui ne cadreront avec aucun diplôme d'alternance largement reconnu, et risquent d'être pénalisées dans le processus de passation de marchés publics ; 2) les petites entreprises peuvent être victimes de discrimination lorsque les rares candidats qualifiés à l'alternance sont siphonnés par des entreprises plus grandes ; et 3) cette stratégie peut entraîner un excédent de contrats en alternance dans certains secteurs ou certaines professions (la construction par exemple) où la pratique des marchés publics est très répandue (Mühlemann, 2016_[4] ; Leiser et Wolter, 2017_[18]).

Argument n° 2 : les petits employeurs méritent une attention spéciale

Les petits employeurs se heurtent à des obstacles spécifiques

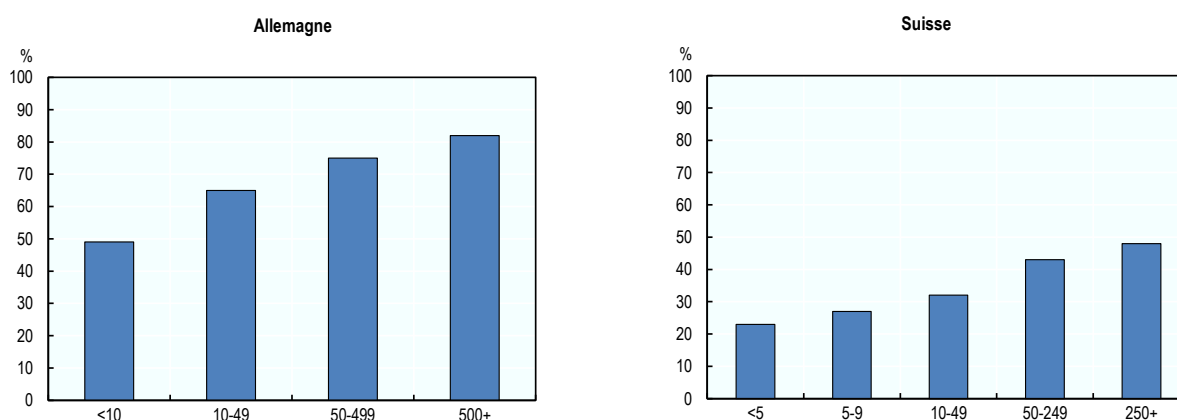
De nombreux pays s'inquiètent de la réticence potentielle des petits employeurs à offrir des contrats en alternance, et d'autres prétendent que l'argent collecté par les fonds pour la formation sont souvent accaparés par les grands employeurs (Johanson, 2009_[19] ; Dar et Whitehead, 2003_[20] ; Cedefop, 2011_[21] ; Müller et Behringer, 2012_[12]). Certains petits employeurs n'ont pas toujours la capacité de planifier et de définir leurs besoins de formation, et leur offre de formation sera donc moins efficace. À l'inverse, les grandes entreprises peuvent confier à un seul instructeur la tâche de former plusieurs jeunes et supportent plus aisément les coûts fixes liés au traitement des formalités administratives. Les petites entreprises ne sont pas toujours en mesure de prodiguer toute la palette des compétences requises lors d'une formation en alternance. Des données internationales suggèrent que les petites entreprises sont de fait moins susceptibles que les grandes de proposer des contrats en alternance. En Suisse, la participation à la formation augmente fortement avec la taille de l'entreprise (Bliem, Petanovitsch et Schmid, 2016_[22]). Environ 25 % des entreprises qui comptent moins de 10 salariés accueillent des alternants, contre 80 % des grandes entreprises qui emploient 100 personnes ou plus (Mühlemann, 2016_[4]). D'après des simulations réalisées en Angleterre (Royaume-Uni), les entreprises de moins de 10 salariés ont du mal à retirer un avantage net de l'alternance ; aussi, dans les secteurs où les alternants jouent un rôle essentiel, des mesures ciblées doivent être prises pour inciter ces entreprises à s'engager (Wolter et Joho, 2018_[23]).

Les petits employeurs profitent moins des avantages à long terme que les grandes entreprises

À court terme (au cours de l'alternance), les grandes entreprises n'obtiennent pas de meilleurs résultats que les petites. En effet, si l'offre de formation par les grandes entreprises peut être plus efficace, cet avantage est contrebalancé par leur tendance à former davantage dans des domaines techniques coûteux (Mühlemann, 2016_[4]). C'est à plus long terme que les avantages escomptés divergent : les petites entreprises parviennent moins à conserver leurs alternants une fois leur formation achevée. De fait, plus l'entreprise est grande, plus elle aura de chances d'embaucher en tant que salariés qualifiés d'anciens alternants diplômés (voir au graphique 2.2 des données sur

l'Allemagne et la Suisse). Cela peut s'expliquer par le fait que les petites entreprises ne sont pas en mesure d'offrir un emploi à leurs alternants qualifiés, ou que ces derniers préfèrent travailler pour de grandes entreprises leur offrant de meilleures perspectives de carrière. Même lorsque les petits employeurs parviennent à conserver des alternants en tant que salariés qualifiés, les économies réalisées grâce à cette embauche seront moindres parce qu'elles dépendent du coût de l'autre solution (embaucher une recrue externe) et que les coûts d'embauche sont généralement plus faibles dans les petites entreprises, en partie du fait de la nature des emplois proposés : les grandes entreprises sont plus susceptibles d'intervenir dans des secteurs techniques où les nouvelles recrues devront suivre une formation coûteuse au départ, de sorte que les coûts d'embauche sont plus élevés. De même, les petites entreprises forment souvent un seul alternant à la fois ; il serait donc risqué pour elles de miser sur la perspective d'un recrutement pour compenser les coûts induits. Si, par exemple, après trois ou quatre ans de formation l'alternant décide d'accepter une offre d'emploi ailleurs, il faudrait à l'entreprise trois ou quatre années supplémentaires pour pourvoir le poste (Mühlemann, 2016_[4]). Une grande entreprise qui forme plusieurs alternants prend moins de risques – en cas de défection d'un alternant, elle peut toujours en embaucher un autre. Il s'ensuit qu'en l'absence d'avantages à long terme procurés par un recrutement, de nombreuses petites entreprises n'accueilleront des alternants que si elles peuvent rentabiliser leur investissement d'ici la fin de la période de formation.

Graphique 2.2. Taux de rétention d'alternants par les entreprises (en fonction du nombre de salariés)



Note : 2012/13 pour l'Allemagne et 2009 pour la Suisse.

Source : Adapté de Mühlemann, S. (2016_[4]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869298>

Les petits employeurs peuvent jouer un grand rôle dans l'offre de contrats en alternance

Malgré ces obstacles, les petites entreprises sont d'importants pourvoyeurs de contrats en alternance dans les pays de l'OCDE. Dans les pays pour lesquels on dispose de données issues de l'Enquête sur les compétences des adultes, émanation du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (Australie, Autriche, Canada, Danemark, Pays-Bas), plus de la moitié des alternants travaillent dans des

entreprises qui emploient 50 personnes ou moins (Kuczera, 2017^[10]). En Allemagne, 39 % des alternants travaillent dans des entreprises qui comptent moins de 50 salariés (BIBB, 2017^[24]).

Cette situation reflète à la fois la forte proportion de petites entreprises dans les économies de l'OCDE et le fait que les petites entreprises qui forment des alternants le font généralement de façon plus « intensive » que les grandes entreprises. Dans certains pays où l'alternance est développée, le ratio des alternants ramenés au total des salariés (ratio de formation) dans les entreprises qui accueillent des alternants est plus élevé dans les petites entreprises et diminue avec la taille de l'entreprise. En Suisse, ce ratio est compris entre 7.5 % et 9 % dans les entreprises de moins de 10 salariés, de 4 % dans les entreprises de 50 à 99 salariés et de 3 % dans les entreprises de plus de 1 000 salariés. En Autriche, le ratio de formation est de 5 % dans les entreprises de moins de 50 salariés, mais légèrement inférieur à 4 % dans celles de plus de 50 salariés (Bliem, Petanovitsch et Schmid, 2016^[22]).

Conclusion

Ce chapitre cherche à déterminer si les employeurs devraient être incités financièrement à accueillir des alternants et conclut que des arguments plaident en faveur d'un soutien public à la formation en alternance. Il est juste que les jeunes qui se préparent à la vie active soient également aidés, et les bons résultats de l'alternance sur le plan de l'emploi génèrent une économie nette pour l'État. Néanmoins, les pouvoirs publics devraient envisager avec beaucoup de prudence des incitations telles que les allègements d'impôt et les subventions en faveur des employeurs, car ces financements risquent fort de ne pas induire le comportement souhaité. Les fonds alimentés par les employeurs constituent une exception, notamment dans des secteurs spécifiques, car leur conception peut contribuer à renforcer l'adhésion des employeurs à la formation. Il vaut mieux axer le financement sur les mesures propres à accroître la vitesse à laquelle les alternants acquièrent des compétences et deviennent productifs. Ces mesures englobent les aides visant à améliorer la qualité de la formation en entreprise et à réduire les coûts administratifs liés à l'alternance. Ces coûts sont structurellement plus élevés pour les petites entreprises et justifient qu'on leur consacre une attention particulière.

Références

- BIBB (2017), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 [Rapport de données associé au Rapport 2017 sur la formation professionnelle]*, Bundesinstitut für Berufsbildung [Institut fédéral pour la formation professionnelle], Bonn, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf. [24]
- Bliem, W., A. Petanovitsch et K. Schmid (2016), *Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland*, Institut de recherche sur les qualifications et la formation dans l'économie autrichienne, Vienne, http://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/Dual-VET-Comparative-Study_Full-Study.pdf. [22]
- Bonin, H. (2013), *Begleitforschung „Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte“ [« Effets du bonus-formation sur le marché de la formation et sur les budgets publics », étude d'accompagnement]*, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb438-Ausbildungsbonus-2013.pdf?__blob=publicationFile. [9]
- Cedefop (2011), *Using Tax Incentives to Promote Education and Training: Cedefop Panorama Series 2009*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, <http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/5180>. [21]
- Dar, A. et T. Whitehead (2003), *Training Levies: Evidence from Evaluations*, Banque mondiale, Washington, D.C., <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/705121468779070378/Training-levies-evidence-from-evaluations>. [20]
- Deloitte Access Economics (2012), *Econometric Analysis of the Australian Apprenticeships Incentives Program*, Deloitte Access Economics, Barton, <https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/econometricanalysisaap.pdf>. [7]
- Høst, H. (2015), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport | Fafo-rapport 2015:32*, <http://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/kvalitet-i-fag-og-yrkesopplæringen-sluttrapport-2>. [16]
- Høst, H., A. Skålholt et A. Nyen (2012), *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger: En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*, NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo, <https://www.nifu.no/publications/996161/>. [17]
- Johanson, R. (2009), *A Review of National Training Funds*, Banque mondiale, Washington, D.C., <http://documents.worldbank.org/curated/en/893311468178131914/A-review-of-national-training-funds>. [19]
- Kuczera, M. (2017), « Incentives for apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 152, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/55bb5556d-en>. [10]

- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 153, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [5]
- Leiser, M. et S. Wolter (2017), « Empirical evidence on the effectiveness of social public procurement policy: The case of the Swiss apprenticeship training system », *Labour*, vol. 31/2, <http://dx.doi.org/10.1111/labr.12089>. [18]
- Leuven, E. et H. Oosterbeek (2004), « Evaluating the effect of tax deductions on training », *Journal of Labor Economics*, vol. 22/2, pp. 461-488, <http://dx.doi.org/10.1086/381257>. [11]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [4]
- Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour*, vol. 21/3, pp. 419-441, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9914.2007.00379.x>. [8]
- Müller, N. et F. Behringer (2012), « Subsidies and levies as policy instruments to encourage employer-provided training », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 80, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k97b083v1vb-en>. [12]
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr>. [3]
- Pfeifer, H. (2016), *Firms' Motivation for Training Apprentices: An Australian–German Comparison*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/firms-motivation-for-training-apprentices-an-australian-german-comparison>. [15]
- Reed, D. et al. (2012), *Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered Apprenticeship in 10 States*, U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, Washington, https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETAOP_2012_10.pdf. [1]
- SEFRI (2017), *Fonds En Faveur de La Formation Professionnelle Entrés En Vigueur Selon l'art. 60 LFPr.* 2017., Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation, <http://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsfinanzierung/fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle-selon-art--60-lf.html>. [14]
- SEFRI (2009), *Évaluation Des Fonds En Faveur de La Formation Professionnelle*, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation, Confédération suisse, <http://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsfinanzierung/fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle-selon-art--60-lf/evaluation-des-fonds-en-faveur-de-la-formation-professionnelle.html>. [13]

- Wacker, K. (2007), *Teure Neue Lehrstelle. Eine Untersuchung Zur Effizienz Des Blum- Bonus*, [Chères nouvelles places d'apprentissage. Analyse de l'efficacité du dispositif « Blum-bonus » de financement de l'apprentissage, Chambre du travail de Basse-Autriche], Vienne. [6]
- Westergaard-Nielsen, N. et A. Rasmussen (1999), *The Impact of Subsidies on Apprenticeship Training*, Centre for Labour Market and Social Research, Universitetsparken, https://www.researchgate.net/publication/265272135_The_impact_of_subsidies_on_Apprenticeship_Training. [2]
- Wolter, S. et E. Joho (2018), *Apprenticeship Training in England – A Cost-effective Model for Firms?*, Education Policy Institute, Bertelsmann Stiftung et JP Morgan Chase Foundation, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_cost_benefit_study_England.pdf. [23]

Chapitre 3. Quel est le juste niveau de salaire des alternants ?

Ce chapitre traite de la question de la rémunération des alternants. Sont examinés les processus de fixation des salaires dans un certain nombre de pays de l'OCDE, ainsi que les facteurs, parmi lesquels les coûts de la formation, les gains de productivité, la concurrence des autres filières et voies d'accès à l'emploi, qui ont une incidence sur les revenus des alternants. Le rapport coûts-avantages y est étudié du point de vue des employeurs, ainsi que des jeunes et des adultes intéressés par une formation en alternance. Des mesures spécifiques doivent être envisagées pour faire en sorte que l'alternance soit financièrement intéressante pour les travailleurs plus âgés.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

Les responsables de l'action publique n'ont qu'une influence limitée sur les salaires des alternants

La question des salaires des alternants diffère des autres sujets traités dans le présent rapport, car les pouvoirs publics n'ont, dans ce domaine, qu'une influence relativement limitée. Les salaires des alternants sont en règle générale fixés dans le cadre d'une négociation collective ou individuellement entre l'employeur et l'alternant, et rarement par la loi. L'État dispose en revanche de plusieurs leviers pour influencer sur les salaires. Il peut notamment fixer un salaire minimum pour les alternants, accorder aux employeurs des incitations financières afin d'alléger leurs coûts salariaux (chapitre 2 pour de plus amples informations) ou bien offrir aux alternants d'autres aides financières pour les inciter à revoir leurs prétentions salariales à la baisse. L'analyse présentée ci-après peut également éclairer les parties associées à une négociation collective ainsi que les employeurs.

Les salaires des alternants influent sur le nombre de places de formation proposées par les employeurs

Pour un employeur qui accueille des alternants, les salaires constituent la part la plus importante des coûts qu'il supporte, ce qui en fait l'un des principaux facteurs du rapport coûts-avantages de l'alternance pour l'entreprise. Même dans les pays où ils sont relativement faibles (comme en Allemagne, en Autriche et en Suisse, tableau 3.1), les salaires des alternants représentent entre la moitié et les deux tiers du coût total de l'alternance. Dans de nombreux autres pays, les données sont fragmentaires, mais la part salariale des alternants est probablement plus importante encore, notamment lorsque les niveaux de salaires sont relativement élevés. Une étude menée aux États-Unis a ainsi montré que les salaires des alternants (et les avantages annexes) comptent pour 70 % du coût de l'alternance (Helper et al., 2016^[11]).

Tableau 3.1. Salaires des alternants dans certains pays de l'OCDE

Pays	Salaires moyens des alternants en % des salaires des travailleurs qualifiés	Salaires versés par les employeurs durant la période d'enseignement théorique	Part des salaires des alternants dans le coût total de l'alternance pour l'employeur
Autriche	50 % en moyenne	Oui	57 % la première année, 72 % la troisième année (Schlögl et Mayerl, 2016 ^[2])
Danemark	30 à 70 %	Non ¹	n. d.
Allemagne	25 à 33 %	Oui	62 % environ
Norvège	30 à 80 %	Non	n. d.
Suisse	20 % en moyenne	Oui	50 % environ (Strupler, Wolter et Moser, 2012 ^[3])

n. d. = non disponible

1. Au Danemark, durant les périodes d'enseignement théorique, les alternants sont rémunérés grâce à un fonds pour la formation.

Source : Kuczera, M. (2017^[4]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Les salaires des alternants contribuent à rapprocher l'offre de la demande

Tout comme sur le marché du travail classique, les salaires proposés aux alternants agissent comme un signal adressé aux candidats potentiels, rendant certains choix plus attractifs que d'autres et contribuant à rapprocher l'offre de la demande. Il ressort des travaux de recherche que les salaires des alternants ont une incidence sur la perception du statut d'une profession donnée chez les alternants potentiels (Ulrich, 2016^[5]). En théorie, si un employeur fait face à des difficultés de recrutement sur certains métiers ou peine à attirer des candidats à l'alternance, il sera disposé à offrir des salaires plus élevés. Ces signaux peuvent émaner des entreprises (en Suisse par exemple, où les salaires des alternants sont essentiellement déterminés par le marché, certains organismes de branche formulent des recommandations concernant les salaires minimum), mais les travaux de recherche montrent que les salaires des alternants sont, dans une large mesure, soumis aux forces du marché (Mühlemann, Ryan et Wolter, 2013^[6]). Les salaires des alternants peuvent aussi faire l'objet d'une négociation au niveau sectoriel, de la même manière que les salaires des travailleurs qualifiés sont définis dans le cadre de conventions collectives. C'est le cas dans plusieurs pays qui appliquent un salaire minimum garanti pour les alternants, par profession et par secteur (tableau 3.2). Ces dispositifs laissent cependant à chaque entreprise le choix d'offrir des salaires plus élevés pour attirer de meilleurs candidats.

Tableau 3.2. Modalités de fixation du salaire minimum des alternants

Pays	Échelon chargé de fixer le salaire minimum des alternants
Australie	Secteurs aux échelons national et régional et entreprises dans certains cas
Autriche	Secteurs à l'échelon régional
Danemark	Secteurs
Angleterre (Royaume-Uni)	Échelon national
Allemagne	Secteurs à l'échelon régional
Pays-Bas	Secteurs
Norvège	Secteurs à l'échelon national
Écosse (Royaume-Uni)	Échelon national
Suisse	Pas de réglementation mais certains organismes de branche formulent des recommandations, qui sont appliquées par les employeurs

Source : Kuczera, M. (2017^[4]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Proposer des salaires plus élevés peut inciter davantage d'adultes à opter pour l'alternance

Les adultes sont particulièrement attentifs à l'évolution de leurs salaires, car ils doivent subvenir à leurs propres besoins et sont souvent chargés de famille. Dans les pays qui souhaitent promouvoir l'alternance chez les adultes, la question de savoir si les candidats potentiels auront les moyens de s'engager dans ce type de formation dépendra en grande partie des niveaux de salaires qui leur seront proposés. L'alternance chez les adultes est plus ou moins développée selon les pays et peut évoluer dans le temps. Ainsi, en Allemagne et en Suisse, où les jeunes sont historiquement au cœur du dispositif, depuis quelques années, les adultes sont de plus en plus encouragés à se tourner vers l'alternance. En Israël, l'alternance est utilisée à petite échelle, mais les autorités ont récemment mis en œuvre des réformes ambitieuses afin de développer cette filière pour former des personnes sans emploi et peu qualifiées. Une des solutions pour faire en sorte que les dispositifs de formation en alternance ciblent davantage d'adultes peut passer par

une réévaluation des salaires des alternants adultes (et, plus généralement, de leur revenu).

Les salaires des alternants devraient prendre en compte le rapport coûts-avantages de l'alternance selon les cas de figure

Les salaires des alternants représentent la part la plus importante des coûts de l'alternance pour les employeurs. Leur niveau a donc une incidence sur la propension des entreprises à accueillir des alternants. Il faut fixer les salaires à un niveau qui, une fois tous les autres coûts pris en compte (salaire du formateur, matériels de formation et coûts administratifs), permet à l'employeur d'espérer pouvoir compenser le coût total de l'alternance par le travail productif des alternants et la perspective de recruter les éléments les plus compétents à des postes de travailleurs qualifiés.

Une modulation des salaires des alternants en fonction des professions est souhaitable, car le rapport coûts-avantages de l'apprentissage pour les employeurs est différent selon les professions et parce que cela contribue à rapprocher l'offre de la demande.

- Les pouvoirs publics ne devraient pas imposer un même niveau de salaire pour l'ensemble des alternants (même si l'instauration de salaires minimums peut aider à prévenir tout risque d'exploitation). Les dispositifs de fixation des salaires devraient en revanche prévoir la possibilité d'adapter les salaires selon les secteurs et les professions.
- Les salaires devraient également être revalorisés tout au long de la période d'alternance, à mesure que l'alternant gagne en compétences et que sa productivité augmente.

Argument n° 1 : les coûts et les avantages de l'alternance varient selon les professions

Les coûts de formation ne sont pas les mêmes selon les professions

L'alternance nécessite que des travailleurs qualifiés renoncent à une activité productive et qu'ils soient rémunérés pour le temps qu'ils consacrent à la formation des alternants. Les salaires de ces travailleurs qualifiés varient en fonction des professions exercées, tout comme les coûts de formation correspondants. Les autres coûts sont liés à l'équipement et au matériel que les alternants utilisent pour apprendre et pratiquer. Ces coûts sont plus élevés dans les métiers techniques que dans les métiers de services.

Les avantages pour les employeurs durant la période d'alternance diffèrent selon les professions

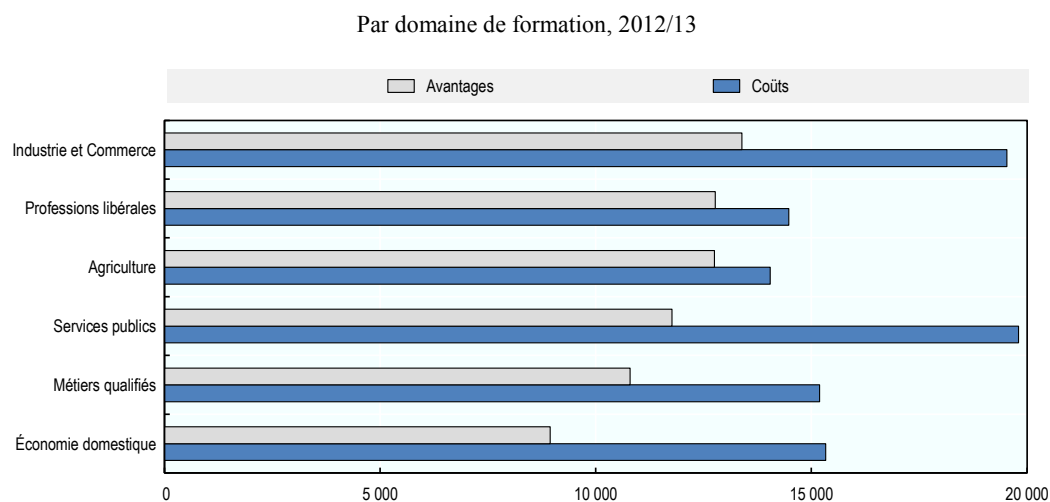
Les employeurs se contentent de payer les salaires de leurs alternants en partie seulement parce que les coûts salariaux sont, dans une certaine mesure, compensés par le travail productif des alternants, lesquels contribuent à la productivité de l'entreprise dès le premier jour par l'exécution de tâches simples, comme l'épluchage des pommes de terre ou le nettoyage de l'atelier (voir le chapitre 5 sur l'éventail des tâches). À mesure que les alternants se perfectionnent et gagnent en compétences, les entreprises peuvent leur confier des tâches exigeant davantage de qualifications.

L'avantage productif apporté par les alternants est fonction du coût pour l'entreprise d'un employé permanent affecté au même poste. Autrement dit, l'avantage pour l'employeur

dépend en partie des salaires qu'il verse à ces employés permanents. Par exemple, lorsqu'un apprenti technicien chimiste prépare un rapport technique (c'est-à-dire exécute une tâche nécessitant une qualification) qu'un technicien qualifié mettrait une heure à rédiger, les avantages tirés du travail de l'apprenti sont équivalents au salaire horaire du technicien qualifié. Si, d'un autre côté, l'apprenti réalise une tâche simple (nettoyer un laboratoire, par exemple), les avantages seront équivalents au salaire d'un ouvrier non qualifié, le salaire minimum en règle générale. Les salaires des travailleurs qualifiés varient selon les professions, tout comme les avantages générés par les alternants.

Le graphique 3.1 illustre l'évolution du rapport coûts-avantages au cours d'une formation en alternance en fonction des domaines professionnels en Allemagne. Une des principales raisons qui poussent un employeur à accueillir des alternants, malgré des coûts supérieurs aux avantages durant la période d'alternance, est l'économie qu'il peut réaliser sur ses coûts de recrutement. Le graphique 3.1 ne rend cependant pas compte de ces avantages qui peuvent faire pencher le rapport coûts-avantages au bénéfice des employeurs.

Graphique 3.1. Coûts et avantages moyens par alternant durant une formation en alternance en Allemagne (EUR)



Source : Adapté de Mühlemann, S (2016^[7]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869317>

La productivité des alternants évolue différemment selon les professions

Un alternant ne produit pas un travail de même qualité et aussi vite qu'un travailleur qualifié, en particulier en début d'alternance. Toutefois, sa productivité, par comparaison avec celle d'un travailleur qualifié, progresse tout au long du programme, à un rythme qui varie en fonction des professions (chapitre 4) : dans certaines professions, les alternants peuvent être productifs assez rapidement, tandis que dans d'autres cas, une longue période de formation sera nécessaire avant qu'ils ne puissent contribuer à la production de l'entreprise. Les salaires des alternants sont généralement revalorisés selon une grille prédéfinie durant la période de formation afin de rendre compte de l'amélioration de leur productivité.

L'évolution des salaires des alternants n'est pas strictement corrélée à celle de leur productivité, mais les coûts salariaux (et autres) et les avantages productifs doivent soit se compenser globalement sur toute la période d'alternance, soit s'équilibrer à long terme une fois pris en compte les avantages liés au recrutement. Par exemple, il ressort des données relatives à l'Allemagne et à la Suisse qu'en début d'alternance, les salaires des alternants sont supérieurs à leur productivité. Durant cette période, les alternants passent beaucoup de temps en formation et leur travail productif consiste principalement en des tâches ne nécessitant pas de compétences particulières. La situation s'inverse en fin de formation, les alternants étant payés en deçà de leur productivité. Selon les estimations, la productivité des alternants en Suisse est égale à 70 % de celle des travailleurs qualifiés au cours de la dernière année d'alternance, tandis que leur salaire représente 20 à 30 % du salaire des travailleurs qualifiés (CSRE, 2011^[8] ; Office fédéral de la statistique (OFS), 2016^[9]). La période finale compense donc l'investissement initial.

Argument n° 2 : les avantages pour les employeurs à l'issue de la période d'alternance varient selon la profession et la taille de l'entreprise

Les entreprises seront probablement plus attentives aux niveaux de salaires si elles n'envisagent pas de recruter les alternants diplômés à des postes de travailleurs qualifiés

Lorsqu'un employeur voit dans l'alternance un moyen de recruter du personnel qualifié, il peut espérer amortir son investissement en embauchant les meilleurs alternants et, ainsi réaliser des économies sur ses coûts de recrutement. Dans ce cas, les entreprises peuvent être enclines à offrir des salaires plus élevés à leurs alternants. Les données concernant l'Allemagne et la Suisse indiquent que cette tendance s'observe dans les grandes entreprises et dans les entreprises où les besoins en compétences techniques sont élevés (Kuczera, 2017^[4] ; Mühlemann, 2016^[7]). Mais lorsqu'une entreprise n'envisage pas de proposer un poste à un alternant à l'issue de sa période de formation, ou bien si elle n'est pas certaine de pouvoir le faire, elle s'emploiera à rentrer dans ses frais avant la fin de la période d'alternance. Les employeurs seront par conséquent plus attentifs aux niveaux de salaires qu'ils proposent.

Les salaires devraient aussi tenir compte des caractéristiques des alternants et des priorités de l'action publique

Les salaires des alternants doivent être suffisamment bas pour inciter les entreprises à proposer des contrats d'alternance, mais assez élevés aussi pour attirer des candidats. Du point de vue des alternants potentiels, l'attractivité du salaire proposé est fonction de leurs besoins et des autres voies d'accès à l'emploi qui s'offrent à eux.

- Lorsque les salaires sont bas, les pouvoirs publics devraient faire en sorte que les jeunes alternants bénéficient en compensation d'avantages substantiels sous la forme d'une offre de formation de qualité au sein des entreprises.
- Lorsque les politiques publiques visent à promouvoir l'alternance chez les adultes, il convient de mettre en œuvre des mesures afin de garantir des revenus suffisants aux alternants pour que cette filière soit accessible aux adultes. Il faut, pour ce faire, s'appuyer sur une analyse des coûts et des avantages de tel ou tel groupe cible (selon le niveau d'emploi, en fonction de l'âge, etc.) et prévoir, en plus du salaire, des aides financières ciblées sur les adultes en alternance.

Argument n° 1 : le salaire optimal dépend des coûts des autres filières d'enseignement et des débouchés qu'elles offrent

Les alternants seront plus disposés à accepter des salaires plus bas s'ils espèrent un retour sur investissement satisfaisant

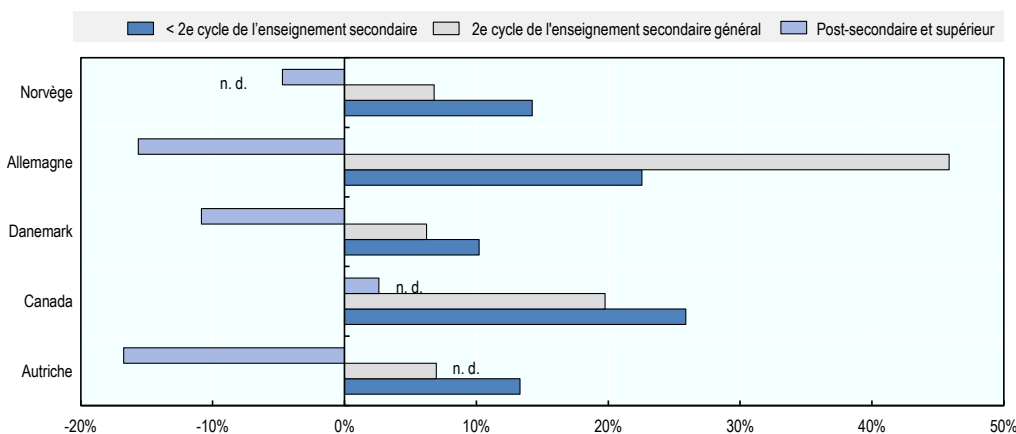
Lorsqu'un jeune relevant encore du système de formation initiale, ou un adulte à la recherche d'une amélioration de sa situation professionnelle, envisage différentes options, l'une des principales questions qu'il se pose concerne les coûts engagés par rapport aux perspectives de carrière, notamment les chances de trouver un emploi, les conditions de travail et les salaires, ou plus précisément, les attentes et perceptions au regard de ces retombées (l'orientation professionnelle et l'information sur les métiers sont traités au chapitre 7).

Les données comparatives internationales concernant les résultats de l'alternance par rapport aux autres de filières sont fragmentaires. Mais l'Enquête sur les compétences des adultes, menée dans le cadre du Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) fournit quelques indications sur les résultats observés en Allemagne, en Autriche, au Canada, au Danemark, et en Norvège (graphique 3.2). Ces résultats tiennent compte du niveau des compétences de base, de sorte que les différences constatées dans ce domaine n'ont pas d'incidence sur le rendement observé sur le marché du travail. Dans chacun des cinq pays étudiés, les diplômés des filières en alternance ont moins de risques de se retrouver au chômage que les personnes n'ayant pas suivi un deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et autant de probabilités de trouver un emploi que les personnes qui ont suivi un cursus d'enseignement post-secondaire (Kuczera, 2017_[4]). Les retombées sur le plan salarial sont également prometteuses : dans les cinq pays considérés, les salaires des jeunes alternants diplômés sont supérieurs à ceux d'adultes comparables ayant suivi un deuxième cycle de l'enseignement secondaire général (mais pas d'études supérieures). Il semble cependant que les diplômés des filières en alternance perçoivent des salaires inférieurs à ceux des personnes ayant fréquenté un établissement d'enseignement post-secondaire ou supérieur, sauf au Canada et en Norvège où les écarts ne sont pas significatifs d'un point de vue statistique (Kuczera, 2017_[4]).

Ces avantages sur le plan salarial peuvent résulter de divers facteurs, outre l'incidence des études suivies sur l'acquis professionnel. Certains écarts de salaires peuvent s'expliquer par des différences préexistantes entre les élèves selon le cursus d'enseignement suivi. Par exemple, ceux qui poursuivent des études universitaires peuvent avoir, dès le départ, des compétences théoriques plus solides que ceux qui se tournent vers une formation par apprentissage. Même s'ils ne développent pas plus avant ces compétences au cours de leurs cursus, les diplômés de l'université toucheraient au final de meilleurs salaires et le fait qu'ils soient titulaires de diplômes de niveau supérieur peut attester de ces compétences aux yeux des employeurs. Certains diplômés issus de l'alternance poursuivent des études supérieures (ils sont par exemple environ 10 % en Allemagne). Leur avantage salarial s'explique à la fois par le fait qu'ils ont suivi un cursus d'enseignement post-secondaire et tertiaire mais aussi une formation en alternance. Compte tenu de ces biais, il est difficile d'estimer les retombées potentielles aux étapes clés, par exemple pour un élève avec des résultats scolaires probablement moyens ou faibles décidant soit de poursuivre un deuxième cycle dans l'enseignement secondaire général, soit d'opter pour l'alternance.

Graphique 3.2. L'avantage salarial des alternants diplômés

16-35 ans non scolarisés et ne suivant aucune formation, par niveau de qualification le plus élevé (hors diplômés étrangers)



Note : Coefficients de la régression des moindres carrés ordinaires des salaires horaires logarithmiques. Coefficients ajustés pour tenir compte des compétences en mathématiques, de l'âge, du sexe et de la taille de l'entreprise. Les valeurs extrêmes (salaires supérieurs au 99^e centile ou inférieurs au 1^{er} centile) ont été éliminées. Les cursus d'enseignement post-secondaire et supérieur correspondent aux programmes de niveau 4A et B, 5 et 6 de la CITE. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général correspond aux programmes de niveau 3 de la CITE supérieurs à deux ans et aux programmes de niveau 4C de la CITE qui ne sont pas des programmes d'EFP. Pour la définition des diplômés des filières d'apprentissage, se reporter à l'annexe A. n. s. : résultat non significatif sur le plan statistique ($p > 0.05$).

Source : Kuczera, M., (2017_[4]) « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <https://doi.org/10.1787/995fff01-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869336>

Le graphique 3.2 montre le salaire des alternants diplômés comparé aux personnes ayant opté pour d'autres filières d'enseignement. Par exemple, en Norvège, la barre bleu foncé indique que les alternants diplômés gagnent 7 % de plus que les personnes qui possèdent un niveau de qualification correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire général. La barre bleu clair montre que les alternants diplômés gagnent 14 % de plus que les personnes dont le niveau de qualification est inférieur ou égal au premier cycle de l'enseignement secondaire. La barre en bleu moyen avec la mention « n. s. » indique que les données ne présentent pas de différence significative d'un point de vue statistique entre les salaires des alternants diplômés et les salaires des diplômés de l'enseignement post-secondaire ou supérieur.

Les formations en alternance doivent soutenir efficacement la concurrence avec les autres filières d'enseignement

Les individus ne choisiront une formation en alternance que si les avantages qu'ils en espèrent (de meilleures perspectives d'emploi, de meilleurs salaires et de meilleures conditions de travail) justifient les coûts engagés. De plus, pour attirer des candidats, les cursus en alternance doivent faire aussi bien, pour ce qui est du retour sur investissement, que les autres filières. Les cursus possibles varient en fonction de chaque pays et du contexte. Lorsque l'alternance relève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (comme dans la plupart des pays européens), les filières d'enseignement professionnel ou

général en milieu scolaire constituent l'alternative la plus probable. Dans les pays où l'alternance fait partie de l'enseignement de base (comme aux États-Unis), les élèves peuvent opter pour l'enseignement post-secondaire ou bien entrer sur le marché du travail. Les avantages et les coûts seront différents selon la solution retenue.

La concurrence des formations gratuites dispensées dans les établissements d'enseignement peut tirer à la hausse les salaires des alternants

Dans les pays où l'alternance est en concurrence avec des formations organisées en milieu scolaire, des salaires plus élevés peuvent contribuer à attirer davantage de jeunes vers cette filière. En Autriche et en Suisse, par exemple, les dispositifs d'alternance sont relativement similaires au regard des normes internationales. Une différence importante est qu'en Autriche, les jeunes ont la possibilité d'opter pour le système de formation professionnelle en milieu scolaire, alors qu'en Suisse, les formations dispensées dans les établissements scolaires sont relativement peu nombreuses. Les chercheurs estiment qu'en Suisse, les jeunes qui se tournent vers la formation professionnelle acceptent des salaires relativement faibles et choisissent l'alternance comme la principale voie d'accès à un emploi qualifié. À l'inverse, en Autriche, le système d'alternance est en concurrence avec les filières d'enseignement professionnel en milieu scolaire, ce qui tire vers le haut les salaires des alternants (Moretti et al., 2017^[10]).

Les alternants potentiels seront peut-être moins regardants sur les salaires si les autres options impliquent des frais de scolarité

Si les autres formations comparables impliquent des frais de scolarité, l'alternance, même dans les cas où les salaires sont relativement bas, peut s'avérer financièrement intéressante. Par exemple, aux États-Unis, les partisans de l'alternance font souvent valoir que cette filière représente une alternative à l'université, et permet d'acquérir des compétences professionnelles sans s'endetter. L'enseignement post-secondaire suppose des frais de scolarité, alors que l'enseignement en classe dispensé dans le cadre d'une formation en alternance est généralement gratuit pour les alternants, dans la mesure où il est soit assuré au sein de l'entreprise soit les frais de scolarité dans les *community colleges* sont pris en charge par l'employeur (Helper et al., 2016^[11]).

Argument n° 2 : le salaire optimal sera supérieur pour les adultes en alternance

Les adultes en alternance ont des attentes salariales plus élevées

Le salaire de réserve (c'est-à-dire le salaire minimum qu'un alternant potentiel serait prêt à accepter) dépend à la fois de facteurs liés à l'environnement (comme les tensions sur le marché du travail) et de caractéristiques qui lui sont propres. Les salaires de réserve des jeunes sont moins élevés parce que leurs besoins immédiats sont faibles s'ils habitent encore chez leurs parents, parce qu'ils espèrent valoriser leur investissement dans une formation en alternance sur l'ensemble de leur carrière et parce que, généralement, l'alternative à l'alternance est une formation en milieu scolaire, non rémunérée. Pour les adultes en revanche, l'alternative la plus probable à l'alternance est un emploi à temps plein (ou la perspective d'en trouver un) avec au minimum un salaire de travailleur non qualifié. Les adultes doivent la plupart du temps subvenir à leurs propres besoins et sont souvent chargés de famille. C'est la raison pour laquelle ils ne peuvent pas se contenter d'un salaire d'alternant, relativement faible, pendant plusieurs années. De plus, leur vie active est moins longue que celle des jeunes ; ils disposent donc de moins de temps pour

rentabiliser leur investissement (Mühlemann, à paraître^[11]). Combinés, ces facteurs expliquent que de nombreux adultes ne peuvent se permettre d'envisager la voie de l'alternance que si les salaires qu'ils percevront durant leur période de formation sont suffisamment élevés.

Les adultes en alternance sont aussi plus productifs que les jeunes alternants

L'employeur peut décider de s'aligner sur les attentes salariales d'un adulte en alternance et lui verser un salaire plus élevé s'il estime qu'il sera plus productif qu'un candidat plus jeune. Les adultes en alternance cumulent parfois plusieurs années d'expérience professionnelle, notamment dans le secteur dans lequel ils se forment ou au sein de la même entreprise. Le plus souvent, ils font le choix de l'alternance pour améliorer leurs compétences ou en acquérir de nouvelles. Il convient donc de se demander si les modalités devraient être sensiblement différentes de celles réservées aux jeunes alternants.

Argument n° 3 : dans les pays où l'alternance pour les jeunes est importante, les adultes à la recherche d'une seconde chance peuvent avoir du mal à trouver un stage adapté

Les adultes à la recherche d'une seconde chance peuvent faire face à la concurrence de candidats plus jeunes

Le rôle de l'alternance dans le système de compétences d'un pays constitue une caractéristique contextuelle importante. Dans les pays où l'alternance pour les jeunes est importante (par exemple, en Allemagne et en Suisse), les adultes qui recherchent un contrat d'alternance se retrouvent en concurrence avec des jeunes. Parmi ces adultes, certains ont suivi un cursus d'enseignement général (voire sont allés jusqu'au niveau supérieur) et sont susceptibles d'être très intéressants pour des employeurs potentiels. Toutefois, certains ont laissé passer leur chance lorsqu'ils étaient plus jeunes et voient dans l'alternance un moyen de se donner une seconde chance, après avoir débuté leur vie professionnelle sans qualification. Le simple fait d'aspirer à une seconde chance peut envoyer un message négatif aux employeurs potentiels en ce qui concerne leurs compétences, et les rendre moins attractifs. Ceux qui possèdent une expérience professionnelle pertinente peuvent trouver des employeurs prêts à leur proposer un salaire plus élevé durant leur période d'alternance. Mais pour ceux qui ont connu un parcours professionnel chaotique, avoir des attentes salariales supérieures peut représenter un obstacle, dans la mesure où les employeurs préféreront la plupart du temps opter pour des jeunes alternants qui n'ont pas un passé de décrocheur. Il s'ensuit que dans les pays où l'alternance pour les jeunes est importante, les adultes qui veulent se donner une seconde chance grâce à l'alternance, risquent d'avoir du mal à trouver des employeurs prêts à répondre à leurs attentes salariales plus élevées. Certains pays ont donc fait le choix d'accorder des aides financières aux alternants adultes pour leur permettre de subvenir à leurs besoins, leur évitant d'avoir à trouver un employeur disposé à leur offrir un salaire plus élevé (encadré 3.1).

La situation est différente dans les pays où l'alternance pour les jeunes est peu répandue et où cette filière est l'une des voies permettant aux jeunes adultes (et même aux adultes plus âgés) d'accéder à un emploi qualifié. Dans ces pays, la plupart des adultes intéressés par une formation en alternance recherchent plus une possibilité de se former qu'une seconde chance. Dans les pays où l'alternance vise essentiellement un public d'adultes

(par exemple, au Canada et aux États-Unis), les futurs alternants sont nombreux à effectuer leur formation au sein de l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Pour l'entreprise, l'alternance devient alors un outil de formation des employés. Comme l'alternant percevait un salaire en tant qu'employé permanent avant son entrée en formation, l'entreprise sera plus disposée à lui verser un salaire relativement élevé durant sa période d'alternance.

Les employeurs sont d'autant plus disposés à accueillir des adultes que les candidats potentiels sont difficiles à trouver

Même dans les pays où l'alternance pour les jeunes est importante, les employeurs sont plus disposés à accueillir des alternants adultes s'ils peinent à trouver des candidats plus jeunes et bien préparés. C'est le cas en Allemagne où, pour des raisons démographiques en partie, les places en alternance dans certaines régions et certaines professions restent vacantes faute de candidats qualifiés. De la même façon, en Israël, où la formation en alternance est très peu répandue, les employeurs font face à des pénuries de compétences et ont du mal à trouver des candidats sur un marché du travail en tension. L'État a donc mis au point des outils afin de compléter le revenu des alternants adultes durant les périodes de formation.

Encadré 3.1. Des mesures spécifiques destinées aux alternants adultes

En **Allemagne**, l'initiative *Zukunftsstarter* vise à promouvoir l'alternance chez les adultes âgés de 25 à 35 ans afin de répondre aux pénuries de compétences et au manque de jeunes alternants dans certains secteurs. Les alternants peuvent se voir octroyer une aide financière destinée à couvrir les frais d'études, de déplacement, de garde d'enfant, de tutorat et de séjour durant leur formation. Ils reçoivent aussi une prime en cas de réussite à l'examen à mi-parcours et en fin d'études.

En **Israël**, les adultes qui souhaitent développer leurs compétences ont droit à des incitations financières, notamment des aides destinées à compenser les pertes de revenus. Les participants au programme *Class in the Workplace* peuvent prétendre à une aide de 1 500 NIK et à une prime en cas de réussite à l'examen à mi-parcours et en fin d'études. Les participants au programme *Starter* reçoivent 1 500 NIK durant la première phase du programme qui se déroule dans un établissement de formation professionnelle. Le montant de l'aide accordée représente environ un tiers du salaire minimum.

En **Suisse**, les salaires des alternants adultes se négocient entre l'alternant et l'employeur, dans le respect des lois cantonales en vigueur. Les adultes en alternance perçoivent en règle générale environ deux tiers du salaire d'un travailleur non qualifié, contre un cinquième pour les alternants plus jeunes. Les alternants âgés de moins de 35 ans peuvent solliciter une bourse d'un montant maximum de 12 000 CHF par an, soit environ deux fois et demie le salaire mensuel médian d'un travailleur non qualifié. Dans certains cas, ils peuvent aussi prétendre à des prestations d'assistance sociale. Les personnes sans emploi ont droit à des aides financières supplémentaires.

Source : Ben Rabi, D. et al. (2017_[12]), *Apprenticeship and Work-Based Learning in Israel. Background Report* (non publié) ; Mühlemann, S. (à paraître_[11]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*.

Conclusion

Ce chapitre traite de la question du juste niveau de salaire des alternants et conclut que les salaires doivent être faibles pour encourager les employeurs à proposer des places en alternance, mais suffisamment élevés pour attirer des candidats. Les salaires des alternants devraient varier pour tenir compte des coûts et des avantages pour l'employeur, qui sont différents selon le dispositif d'alternance. Les pouvoirs publics devraient s'abstenir d'imposer un niveau de salaire pour l'ensemble des alternants, mais envisager d'instaurer des salaires minimums afin d'éviter tout risque d'exploitation. Les salaires devraient être fixés par entreprise, secteur ou profession dans le cadre de négociations collectives, eu égard à l'attrait de ces filières et voies d'accès à l'emploi pour les jeunes. Les responsables de l'action publique devraient prendre conscience que des obstacles financiers peuvent dissuader les adultes de se tourner vers l'alternance et envisager de mettre en place des mesures correctives spécifiques.

Références

- Ben Rabi, D. et al. (2017), *Apprenticeship and Work-Based Learning in Israel. Background Report (document non publié)*. [12]
- CSRE (2011), *L'éducation en Suisse - rapport 2010*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Aarau, https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2010/bildungsbericht_10_fr.pdf. [8]
- Helper, S. et al. (2016), *The Benefits and Costs of Apprenticeship: A Business Perspective*, Case Western Reserve University, US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, <http://www.esa.gov/sites/default/files/the-benefits-and-costs-of-apprenticeships-a-business-perspective.pdf>. [1]
- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 153, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [4]
- Moretti, L. et al. (2017), « So similar and yet so different: A comparative analysis of a firm's cost and benefits of apprenticeship training in Austria and Switzerland », *IZA Discussion Paper Series*, no. 11081, IZA - Institute of Labor Economics, Bonn, <http://ftp.iza.org/dp11081.pdf>. [10]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlpl4s6g0zv-en>. [7]
- Mühlemann, S. (à paraître), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*. [11]
- Mühlemann, S., P. Ryan et S. Wolter (2013), « Monopsony Power, Pay Structure, and Training », *ILR Review*, vol. 66/5, pp. 1097-1114, <http://dx.doi.org/10.1177/001979391306600504>. [6]
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2016), « Revenu professionnel brut par année des personnes actives occupées selon le statut d'activité, les groupes de professions, le taux d'occupation et le sexe », dans *Enquête suisse sur la population active*, Office fédéral de la statistique, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.276587.html> (consulté le 18 octobre 2016). [9]
- Schlögl, P. et M. Mayerl (2016), *Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie. Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß §19c BAG) [Enquête auprès des entreprises autrichiennes sur les coûts et avantages de la formation en apprentissage, Institut autrichien de recherche sur la formation professionnelle]*, öibf, Vienne, http://www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_betriebsbefragung_oebf.pdf. [2]

Strupler, M., S. Wolter et M. Moser (2012), *Die duale Lehre : eine Erfolgsgeschichte - auch für die Betriebe : Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe [L'alternance : une bonne affaire pour les entreprises – Résultats de la troisième étude des coûts et avantages du point de vue des entreprises]*, Rüegger. [3]

Ulrich, J. (2016), « Berufsmerkmale und ihre Bedeutung für die Besetzungsprobleme von betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten [« De la relation entre les caractéristiques des emplois et les difficultés à pourvoir les places offertes en apprentissage »] », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4. [5]

Chapitre 4. Combien de temps une formation en alternance doit-elle durer ?

Ce chapitre pose la question suivante : quelle doit être la durée de la formation en alternance ? Il souligne l'importance de la durée dans la conception de cette formation du point de vue des employeurs, des alternants et des pouvoirs publics, et décrit la relation entre durée et accumulation de compétences. Il examine les différences entre jeunes et adultes sous cet angle et présente les outils conçus par les pays pour adapter la durée de la formation en alternance en fonction de la formation antérieure, des acquis et de l'expérience professionnelle dont bénéficient en général les actifs plus âgés.

Problématiques et défis

Clarté et flexibilité doivent caractériser la durée des programmes

Dans certains systèmes d'alternance, tous les programmes ont la même durée ou au moins des durées proches. Ce cadre a l'avantage de la clarté, mais du fait de sa rigidité, il peut se révéler moins adapté à certains métiers et personnes qu'à d'autres. Parallèlement, permettre de fixer la durée au cas par cas risque de remettre en question le concept même de formation en alternance, car ce qu'il suppose est dès lors peu clair et le terme en vient à pouvoir désigner n'importe quel contrat de formation négocié avec un employeur. Si les formations en alternance ont des durées variables, quels sont les critères qui devraient régir cette variation ? La durée doit-elle être fonction du métier concerné ? Du niveau de qualification associé à l'alternance ? Ou des caractéristiques et du parcours de l'alternant ? Cette section porte sur les implications de la durée du point de vue des différentes parties prenantes et explique selon quels principes elle peut être déterminée, illustrés par des exemples de politique et de pratique dans différents pays.

La durée de la formation en alternance concerne plusieurs acteurs

La durée des programmes d'alternance concerne les employeurs, les alternants et les pouvoirs publics. Les employeurs forment leurs alternants et retirent un bénéfice de leur travail tant qu'ils les accueillent. Les alternants acceptent de bas salaires pendant leur formation, mais espèrent être mieux rémunérés une fois achevée leur formation. Pendant la période d'alternance elle-même, les pouvoirs publics apportent un soutien sous diverses formes, généralement en finançant le volet de formation en milieu scolaire et souvent en offrant des incitations financières aux employeurs.

Le profil de la population des alternants est souvent varié et change au fil du temps

La gamme des compétences que possèdent les alternants au début du programme est fonction de leurs parcours antérieur. Lorsque les nouveaux alternants sont adolescents, ils ont en général le même parcours scolaire et peu d'expérience professionnelle. Souvent, les alternants adultes ont soit une expérience professionnelle utile, soit un niveau général d'instruction plus élevé. Habituellement, les systèmes d'alternance sont bâtis de manière à répondre aux besoins de la population ciblée dans le passé. Toutefois, le profil de cette population, dans un pays, évolue au fil du temps. Par exemple, en Australie, la proportion d'adolescents chez les nouveaux alternants est passée de près de 100 % à moins de la moitié ces dernières années (Knight et Karmel, 2011^[1]). En Angleterre (Royaume-Uni), celle des 25 ans et plus a fortement augmenté, passant de 18 % en 2009 à 47 % en 2016 (Powell, 2018^[2]). En Allemagne, les nouveaux alternants titulaires du certificat délivré aux personnes qui ont passé l'Abitur avec succès représentaient 28 % du total en 2015, contre 16 % en 2006 (BMBF, 2008^[3] ; BMBF, 2017^[4]). Les pouvoirs publics doivent donc faire en sorte que les systèmes d'alternance restent adaptés à l'éventail des compétences des alternants et à leurs besoins en matière de formation.

Le potentiel des approches fondées sur les compétences n'est pas pleinement exploité

Dans l'alternance comme dans les autres formes d'éducation et de formation, on juge important de définir un programme clair du point de vue de la durée et du contenu, de

manière à ce que tous les alternants acquièrent le même éventail prédéterminé de compétences. Néanmoins, les apprenants ne développent pas tous leurs compétences au même rythme et il arrive que certains connaissent déjà une partie du contenu de la formation. Dans beaucoup de programmes d'éducation et de formation, des efforts ont été déployés pour placer au cœur du dispositif non plus le temps passé « en cours », mais les acquis en fin de formation, dans la mesure où les apprenants mettent plus ou moins de temps pour assimiler les savoirs visés. Toutefois, malgré l'enthousiasme général suscité par ces approches fondées sur les compétences, leur mise en œuvre soulève des difficultés et leur potentiel reste souvent inexploité.

Les approches fondées sur les compétences peuvent être particulièrement utiles dans le cas des adultes partiellement formés

Certains adultes ont des compétences professionnelles, mais ne possèdent pas les qualifications qui l'attestent. Ne pas avoir de qualification crée un obstacle à l'accès à l'emploi ou à la progression dans la carrière lorsque l'exercice du métier exige un agrément ou qu'une convention collective établit un lien entre barème des rémunérations et qualifications. Même dans les autres métiers, détenir une qualification certifiant des compétences professionnelles donne accès à des emplois qui ne seraient pas accessibles autrement et permet d'avoir de meilleures conditions de travail.

De nombreux adultes ne peuvent pas, financièrement, suivre de bout en bout une formation en alternance, mais souhaitent consacrer du temps à une formation qualifiante et pourraient le faire. Le présent chapitre s'intéresse à deux parcours qui s'y prêtent : une version courte de la formation en alternance et l'accès à l'examen final de qualification que doivent généralement passer les alternants. Le premier s'adresse globalement à ceux qui ont une partie des compétences visées et le second à ceux qui en possèdent la plupart. Certains peuvent avoir des raisons d'hésiter entre les deux.

Du point de vue des pouvoirs publics et des partenaires sociaux, mettre ces parcours en place est d'autant plus avantageux qu'il existe un vivier inutilisé de main-d'œuvre partiellement formée mais sans qualification reconnue. Celui-ci se compose de personnes sans qualification ayant acquis leurs compétences en travaillant, de personnes titulaires d'une qualification professionnelle voulant se reconvertir dans un domaine proche, et de migrants possédant des compétences non reconnues dans leur pays d'accueil.

La durée de la formation en alternance doit tenir compte du métier visé

La formation en alternance doit durer assez longtemps pour que les alternants aient le temps de développer les compétences voulues, mais une fois qu'elles sont acquises, il est dans leur intérêt d'obtenir leur qualification le plus vite possible. De leur côté, les employeurs ont besoin de temps pour former leurs alternants sur poste et utilisent leurs compétences nouvellement acquises en les faisant participer aux activités productives. Celles-ci, en particulier dans les dernières phases de la formation en alternance, compensent en général l'investissement consenti par l'employeur au début. Le temps nécessaire à l'acquisition des compétences professionnelles et l'utilisation de ces compétences dans les activités productives ne sont pas identiques dans tous les métiers.

- La durée de la formation en alternance doit être adaptée en fonction du métier visé, en particulier pour tenir compte de l'évolution de la productivité de l'alternant au cours de sa formation.

- Dans les métiers qui requièrent un éventail plus complexe de compétences et où il faut plus de temps pour les acquérir, une durée plus longue est préférable.

Argument n° 1 : la durée d'une formation en alternance doit paraître intéressante aussi bien aux employeurs qu'aux alternants potentiels

Souvent, les employeurs enregistrent un coût net en début de formation et engrangent des bénéfices par la suite

Au début du programme de formation en alternance, l'employeur fait un investissement, dans la mesure où l'alternant a alors peu de connaissances et passe l'essentiel de son temps à apprendre. À mesure que ce dernier développe de nouvelles compétences, il peut accroître sa contribution aux activités productives et engendrer des bénéfices pour le compte de son employeur. L'entreprise commence à engranger des bénéfices nets dès lors que la valeur de la production due à l'alternant est supérieure à celle des coûts qui lui sont imputables. Cette deuxième phase du programme de formation en alternance est cruciale, car elle permet à l'employeur de récupérer en grande partie sa mise initiale. L'employeur a aussi quelque chose à gagner en fin de formation en alternance s'il garde les meilleurs alternants une fois qu'ils sont formés, puisqu'il s'épargne ainsi des frais de recrutement (chapitre 1).

La rémunération des alternants a une incidence sur la dynamique du rapport entre les coûts et les avantages de l'employeur

Habituellement, la rémunération de l'alternant représente la majeure partie des coûts de la formation en alternance que doit financer l'employeur (pour plus de précisions à ce sujet, voir le chapitre 3). Les arguments présentés ici s'appuient sur le scénario usuel dans lequel l'alternant est payé moins cher que les travailleurs ordinaires. Lorsque l'alternant gagne presque autant que ces derniers et qu'il se révèle très compétent, l'employeur retire moins de bénéfices de son travail. Dans certains cas, l'employeur préfère même que l'alternant obtienne rapidement sa qualification de manière à ce qu'il puisse consacrer tout son temps à des activités productives, au lieu d'en passer une partie dans son école, et effectuer seul des activités qualifiées.

L'évolution de la rémunération de l'alternant par rapport à celle de sa productivité est importante. Si elle augmente plus vite que sa productivité, les coûts nets de l'employeur peuvent être plus élevés vers la fin. Tel est le cas, par exemple, en Autriche, où une forte augmentation du salaire des alternants dans la dernière année d'alternance accompagne une amélioration modeste de la productivité. En conséquence, la hausse des coûts de l'employeur pendant la période d'alternance est plus rapide que celle des bénéfices retirés des activités productives de l'alternant (Schlögl et Mayerl, 2016^[5]).

Les intérêts de l'alternant doivent être pris en compte

Si la durée de la formation en alternance est trop longue, l'alternant travaille longtemps, à la fin du programme, sans rien apprendre (puisque'il est déjà pleinement formé), tout en percevant un salaire moindre que s'il avait le statut d'un travailleur qualifié. Dans ce cas, il serait plus avantageux pour lui d'avoir un contrat de travailleur ordinaire. Une formation en alternance longue et peu formatrice est, de ce point de vue, de qualité médiocre. La durée doit être adaptée à l'éventail de compétences visées : si elle est trop courte, la formation ne paraît pas intéressante aux employeurs ; si elle est trop longue, elle n'attire pas les alternants. Ce qu'il faut entendre par « trop courte » ou « trop longue » est

fonction du temps nécessaire à l'acquisition des compétences indispensables au métier visé.

Argument n° 2 : la durée optimale d'une formation en alternance n'est pas la même dans tous les métiers

Il faut plus de temps pour acquérir les compétences requises dans les métiers où la complexité technique est plus grande

Le temps dont un alternant a besoin pour parvenir au niveau de productivité d'un travailleur expérimenté est fonction de la complexité des compétences qu'il doit acquérir, des performances de l'entreprise en matière de formation et de ses propres capacités. L'une des façons de le mesurer consiste à demander aux employeurs quelle est, selon eux, la différence de qualité entre le travail d'un alternant et celui d'un travailleur qualifié lorsqu'ils accomplissent des tâches qualifiées, et combien de temps il faut au premier pour les faire en comparaison avec le second. Ces questions ont été posées à des employeurs dans le cadre d'une enquête menée en Allemagne et en Suisse, et ont permis de recueillir des données sur la « productivité » relative des alternants. Par exemple, une productivité relative de 50 % signifie qu'il faut deux fois plus de temps à un alternant électricien qu'à un électricien qualifié pour installer une prise. Les résultats révèlent de très fortes variations entre métiers (graphique 4.1). Ainsi, un alternant dans la vente au détail peut devenir productif rapidement, alors qu'il faut plus de temps à un futur mécanicien industriel pour devenir compétent.

La formation en alternance devrait être plus longue dans les cas où il faut plus de temps pour devenir productif

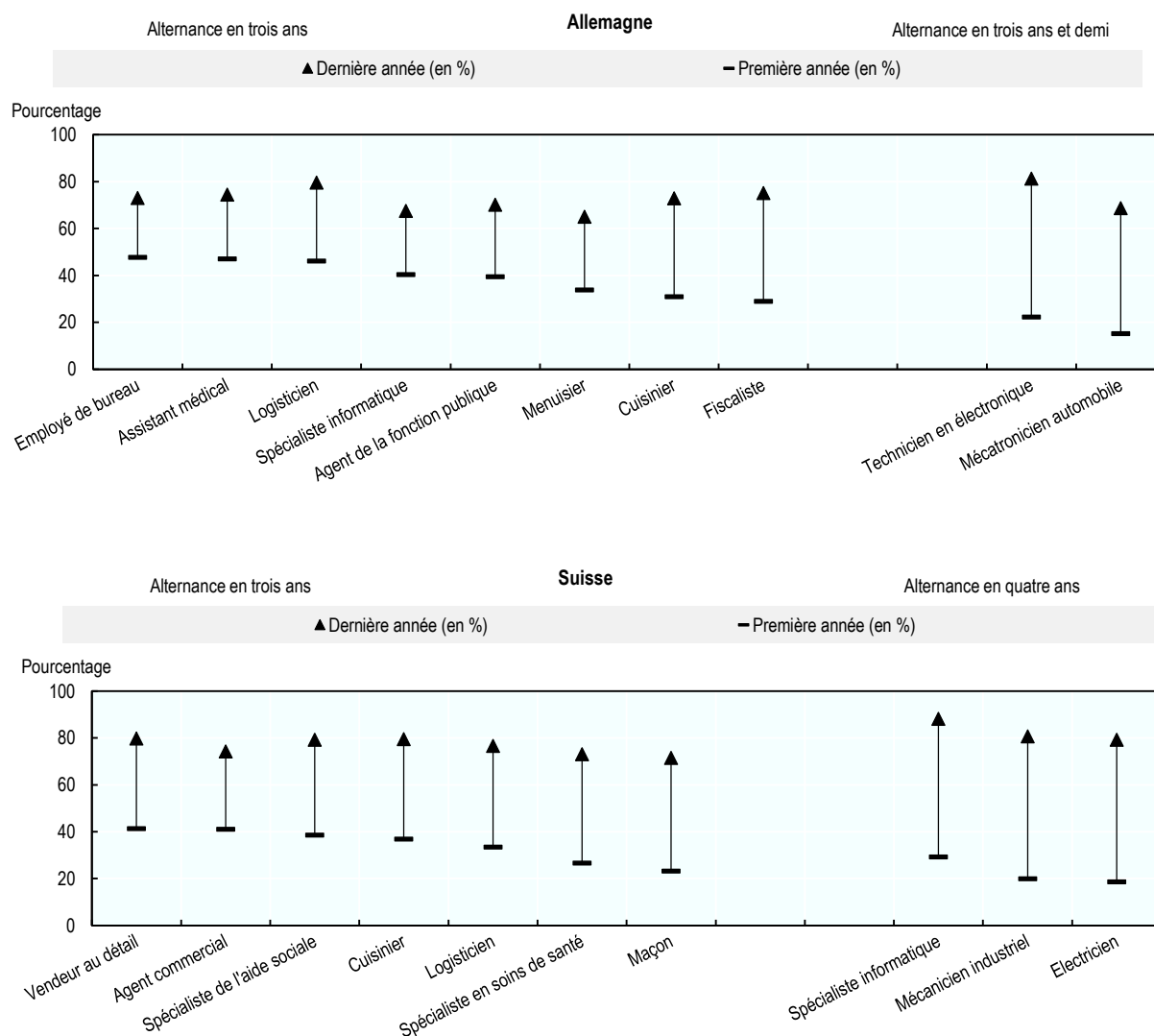
La durée optimale d'une formation en alternance est en général plus longue dans les métiers où il faut plus de temps pour acquérir les compétences requises. Les données présentées dans le graphique 4.1 le confirment : dans les deux pays, la formation en alternance dure trois ans dans les métiers « faciles », où la productivité relative des alternants la première année est la plus élevée, tandis qu'elle est généralement plus longue dans les métiers « difficiles », où la productivité relative la première année est plus basse.

Seul le volet professionnel de la formation justifie des variations dans la durée en fonction des métiers

La différence de durée selon les métiers reste relativement limitée dans les pays représentés dans le graphique 4.1 (quoiqu'il existe aussi en Suisse une formation en alternance en deux ans aboutissant à une qualification différente). Cela tient en partie au fait que, dans ces deux pays, l'alternance concerne surtout des jeunes, de sorte que l'enseignement général (savoirs fondamentaux, sciences dures, sciences sociales et éducation civique) y occupe une place importante. L'enseignement général est en grande partie le même d'un métier à l'autre et seul le volet professionnel de la formation en alternance nécessite de varier la durée des programmes.

Graphique 4.1. Quelle est la productivité des alternants au début et à la fin de leur formation en alternance ?

Productivité relative des alternants, par métiers



Note. Années de référence : 2009 pour la Suisse et 2012/13 pour l'Allemagne. La productivité relative est déterminée par comparaison avec la productivité d'un travailleur qualifié de l'entreprise qui accomplit les mêmes tâches qualifiées.

Source : Adapté de Mühlemann, S. (2016_[6]), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 143, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869355>

Argument n° 3 : le volet compétences générales et les contraintes institutionnelles limitent les possibilités d'adaptation

Les formations doivent être suffisamment longues pour former les alternants à un métier de travailleur qualifié

Parmi les formations professionnelles dont une partie se déroule sur poste et une autre en dehors des heures de travail, l'alternance a ceci de particulier qu'elle dote les apprenants de l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession donnée et les prépare à suivre un parcours professionnel. De ce point de vue, elle diffère des formations qui transmettent un éventail moins large de compétences, comme celles que suivent des salariés ou des chercheurs d'emploi pour apprendre à utiliser une machine en particulier ou à appliquer une procédure, même si, dans certains pays, des formations en alternance sont proposées dans ce cadre plus étroit (« installateur de compteurs intelligents gaz et électricité » en Angleterre [Royaume-Uni], par exemple). Ainsi, dans la plupart des pays de l'OCDE, les formations en alternance durent au moins deux ans (tableau 4.1).

Les programmes de formation en alternance s'adressant aux jeunes comprennent un tronc commun de compétences générales

Dans les pays où les formations en alternance visent surtout les jeunes et où elles relèvent de l'éducation et la formation initiales au lieu de s'appuyer sur elles, les programmes prévoient un important volet d'enseignement général. Cet enseignement dote les jeunes de connaissances et de compétences qui ne sont pas applicables en tant que telles à un métier particulier, mais qui sont utiles dans la plupart des situations de la vie personnelle et de la vie professionnelle. Par exemple, en Allemagne, les alternants suivent au minimum quatre heures d'enseignement général par semaine¹, ce qui revient à environ 480 heures sur une formation d'une durée de trois ans (Hoeckel et Schwartz, 2010^[7]). En Norvège, ils bénéficient de 588 heures d'enseignement général au total dans les formations qui durent quatre ans (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011^[8]).

Dans les pays où les alternants adultes sont plus nombreux, l'enseignement général occupe habituellement moins de place

Dans les pays où la proportion d'adultes chez les alternants est plus élevée, les programmes font souvent une place limitée à l'enseignement général. En Angleterre (Royaume-Uni), par exemple, les alternants reçoivent au minimum 50 à 100 heures d'enseignement général (ce total peut être dépassé dans la formation à certains métiers) (Kuczera et Field, 2018^[9]). En Australie, les programmes de formation régis par les employeurs, qui définissent les formations en alternance, prévoient assez peu d'heures d'enseignement général et sont parfois jugés insuffisants (Knight et Karmel, 2011^[11]). Aux États-Unis, les conditions minimales d'agrément des formations en alternance portent sur les enseignements liés à l'activité professionnelle et font abstraction des enseignements qui ne sont pas propres à un métier (United States Department of Labor (DOL), 2018^[10]).

Tableau 4.1. Durée des formations en alternance

Pays	Durée du programme
Autriche	Trois à quatre ans
Danemark	Trois ans et demi à quatre ans (en général)
Angleterre (Royaume-Uni)	En moyenne 15 mois (minimum 12)
Allemagne	Deux ans à trois ans et demi
Irlande	Deux à quatre ans
Pays-Bas	Deux à quatre ans
Norvège	Quatre ans (en général, les programmes plus courts s'adressent aux publics défavorisés)
Suède	Trois ans
Suisse	Trois à quatre ans (des programmes de deux ans s'adressent aux publics défavorisés)
États-Unis	Un à six ans, quatre ans dans la plupart des cas

Source : Adapté de Kuczera, M. (2017_[11]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship » , *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en> ; Ministère du Travail des États-Unis (2018_[10]), *United States Department of Labor - Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program*, www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs; Solas (2016_[12]), *Apprenticeship: Real Life Learning*, www.apprenticeship.ie.

Les rigidités institutionnelles limitent les possibilités d'adaptation

Lorsque les programmes d'alternance comprennent un tronc commun général (langues, mathématiques, histoire, par exemple), les cours qui y correspondent sont en général dispensés dans des collèges ou des lycées. Ces établissements organisent leur travail pas trimestres ou par semestres, et certains cours généraux peuvent être communs à différents programmes d'alternance. L'organisation des programmes d'alternance doit trouver un équilibre entre un certain degré d'adaptation à chacun des métiers visés et la nécessité d'assurer une transmission efficace des enseignements relevant des collèges et lycées.

La conception des systèmes peut s'appuyer sur les connaissances implicites des représentants des secteurs concernés

Les informations utilisées pour fixer la durée du programme d'alternance d'un métier donné sont de nature variée. Elles portent sur la complexité des compétences requises, les compétences habituellement déjà acquises par les alternants ou d'autres caractéristiques fréquentes de ces derniers, et les aptitudes des entreprises en matière de formation. Les employeurs, les actifs et les établissements d'enseignement professionnel possèdent une riche expérience et un abondant savoir implicite utiles. En général, un électricien ou un formateur savent combien de temps il faut, approximativement, pour qu'un alternant de 18 ans devienne suffisamment compétent et puisse faire le travail d'un électricien qualifié. Il est possible de tirer parti de ce savoir implicite en faisant participer activement les représentants des secteurs concernés à la conception des systèmes d'alternance. Il est largement admis que la contribution des employeurs à la conception des programmes de formation fondés sur le travail est essentielle à la réussite de leur mise en œuvre. Parallèlement, il importe de veiller à ce que les intérêts des alternants soient pris en compte dans les programmes, ce pourquoi il est souvent fait appel à la participation des syndicats et à des règles d'assurance qualité.

Il devrait être possible de fixer les durées avec une certaine souplesse pour tenir compte du niveau initial des alternants et de leur rythme d'apprentissage, qui sont variables

Généralement, les systèmes de formation en alternance s'organisent autour des besoins de la population visée au premier chef. Cependant, certains alternants ont un parcours singulier. Il peut s'agir, par exemple, d'adultes qui commencent une formation dans un pays où les alternants sont en grande partie des jeunes. De même, le profil de la population des alternants dans un pays donné peut évoluer, par exemple sous l'effet des migrations, à la suite de quoi il est nécessaire d'adapter le système aux besoins pédagogiques du public concerné.

La possibilité d'adapter la durée d'un programme de formation en alternance pour tenir compte des compétences que possèdent déjà certaines personnes peut être bénéfique à celles-ci. Deux voies sont possibles :

- Faciliter l'achèvement accéléré de la formation pour tenir compte du fait que certains alternants adultes possèdent déjà beaucoup de compétences générales et professionnelles. La création d'un cadre général applicable aux alternants ayant une expérience professionnelle pertinente, pour éviter que tout passe par des négociations au cas par cas, peut y concourir.
- Faire en sorte que le contrat associé à une formation en alternance plus courte paraisse avantageux tant aux employeurs qu'aux alternants.

Argument n° 1 : le niveau initial et le rythme d'apprentissage sont variables

Tous les alternants n'ont pas le même niveau d'instruction générale et certains ont des lacunes

Dans les pays où existe un vaste système de formation en alternance à destination des jeunes, les nouveaux alternants ont eu pour la plupart le même parcours scolaire et sortent depuis peu du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les alternants adultes, quant à eux, ont souvent des compétences générales et des besoins éducatifs variés. Certains sont allés au bout du second cycle de l'enseignement secondaire à l'adolescence et possèdent donc déjà les compétences générales inscrites dans les programmes d'alternance. D'autres ont quitté l'école avec un niveau de qualification plus bas, ont passé plusieurs années loin des salles de classe et ont besoin de rafraîchir leurs connaissances ou de combler des lacunes dans leur instruction générale.

Les adultes qui ont une expérience professionnelle pertinente possèdent certaines des compétences professionnelles visées

Les nouveaux alternants plus âgés ont souvent une expérience professionnelle de plusieurs années, qui peut être partiellement en rapport avec leur formation. Ils possèdent parfois certaines des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier visé, mais pas toutes, et il leur faut souvent moins de temps qu'à l'alternant moyen pour maîtriser les compétences à acquérir. Ainsi, un adulte qui suit une formation de cuisinier et qui a travaillé plusieurs années dans un restaurant auparavant n'a pas forcément besoin d'une formation sur poste aussi longue.

Argument n° 2 : permettre de terminer plus rapidement peut être bénéfique aux alternants et à l'État

Le raccourcissement des formations peut faire baisser le coût d'une qualification pour les alternants

La formation en alternance a un coût pour les alternants, notamment un coût d'opportunité (le temps passé à percevoir une rémunération d'alternant au lieu d'une rémunération à part entière). Dans certains cas, les alternants doivent aussi payer des droits. Pour ceux qui possèdent déjà certaines des compétences visées par le programme, pourvoir terminer la formation en alternance plus rapidement est très avantageux, car cela leur permet d'obtenir leur diplôme et de commencer à toucher le salaire d'un travailleur qualifié plus tôt. La possibilité de suivre une formation en alternance peut dès lors paraître plus séduisante à des adultes. Un adulte qui n'opte pas pour la formation en alternance doit en général se rabattre sur un emploi rémunéré (et non sur la scolarisation, contrairement aux jeunes). La rémunération des alternants étant habituellement moins élevée que celle des travailleurs non qualifiés, beaucoup d'adultes ne peuvent pas se permettre d'investir dans leur formation car ils doivent subvenir à leurs frais de subsistance et ont souvent des responsabilités familiales. La possibilité de suivre une formation en alternance plus courte, eu égard aux compétences qu'ils possèdent déjà, peut faciliter l'accès des adultes à une qualification par la formation en alternance.

Plus globalement, réduire la durée de la formation en alternance peut aussi être bénéfique pour l'État et la collectivité

Réduire la durée d'une formation en alternance eu égard aux compétences préexistantes évite de gaspiller des ressources à enseigner à quelqu'un ce qu'il sait déjà. Les mesures prises pour permettre aux alternants qui ont une expérience professionnelle de finir plus rapidement peuvent aussi aller dans le sens de l'équité. Elles peuvent créer des passerelles et encourager ceux qui possèdent de bonnes compétences pratiques mais une formation scolaire limitée à reprendre leurs études. Faciliter la validation des compétences moyennant une qualification normalement associée à une formation en alternance peut favoriser la formation tout au long de la vie : la perspective d'obtenir une qualification officielle peut encourager les adultes à investir du temps, de l'énergie et de l'argent à la formation en entreprise, ce qu'ils peuvent être moins enclins à faire en l'absence d'une reconnaissance des compétences acquises.

Argument n° 3 : il faut supprimer les obstacles qui empêchent d'utiliser pleinement les circuits courts

Dans plusieurs pays, il est possible de jouer sur la durée des formations en alternance

Plusieurs pays ont mis en place un cadre réglementaire qui permet aux alternants possédant les qualifications et l'expérience professionnelle requises de terminer le programme plus vite. Ce cadre définit les conditions qui doivent être remplies et les réductions de durée autorisées dans différents cas (encadré 4.1).

Il est aussi possible, pour donner de la souplesse au dispositif, d'adopter une approche globale fondée sur les compétences. Dans ce cas, seule une durée théorique ou générale est définie, et l'alternant franchit chaque étape de sa formation non pas au terme d'une période prédéfinie, mais une fois qu'il a acquis les compétences requises. Cette approche est appliquée en Australie et, dans certains programmes, aux États-Unis (encadré 4.2).

Encadré 4.1. Écourter la durée de la formation en alternance

Danemark

Les adultes de 25 ans ou plus en alternance peuvent suivre deux itinéraires différents (une évaluation individuelle permet de déterminer lequel convient le mieux). Ceux qui possèdent une expérience professionnelle ou une qualification antérieure pertinentes suivent une formation élémentaire courte (éducation et formation professionnelles de type scolaire), une formation générale courte (associant formation en établissement d'enseignement et en entreprise) et jusqu'à deux ans de formation sur poste. Ceux qui ont une expérience de deux ans au moins suivent uniquement la formation générale courte.

Source : MHES (2017_[13]), *Admission to Vocational Education and Training (VET)*, <https://ufm.dk/en/education/recognition-and-transparency/recognition-guide/admission-vet>.

Allemagne

La durée de formation des adultes de 21 ans et plus peut être réduite. Les titulaires d'une qualification de type secondaire (Mittlere Reife) peuvent obtenir une réduction de six mois. Ceux qui ont passé l'Abitur avec succès, les adultes âgés de 21 ans et plus et les titulaires d'une qualification professionnelle peuvent bénéficier d'une réduction de douze mois. Un alternant peut passer son examen final de qualification plus tôt que prévu si l'entreprise et l'établissement d'enseignement qui le forment attestent que ses résultats sont au-dessus de la moyenne.

Source : Mühlemann, S. (à paraître_[14]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*.

États-Unis

Un alternant peut recevoir un crédit de 1 000 heures par an, au maximum, au titre d'une formation antérieure ou de ses compétences avérées. Les alternants doivent suivre la formation sur la moitié de sa durée ordinaire au moins, sans pouvoir descendre en dessous de six mois.

Source : Jones, D. et R. Lerman (2017_[15]), *Starting a Registered Apprenticeship Program*, <https://innovativeapprenticeship.org/wp-content/uploads/2017/06/Employer-Guide-June-2017.pdf>.

Encadré 4.2. Prise en compte des compétences existantes

Australie

Les alternants peuvent bénéficier d'un crédit au titre des compétences qu'ils possèdent déjà et de leur expérience professionnelle antérieure. S'ils peuvent faire la preuve qu'ils ont le niveau de compétence requis, ils peuvent passer à l'étape suivante de leur formation ou achever le programme. Les compétences sont d'abord évaluées par le prestataire de formation agréé. Ensuite, celui-ci doit confirmer que l'alternant est capable d'appliquer ces compétences en situation de travail.

Source : Gouvernement australien (2017_[16]), *Australian Apprenticeships*, www.australianapprenticeships.gov.au.

États-Unis

Les formations en alternance reconnues peuvent être fondées sur les compétences ou hybrides (certaines prennent en compte le temps passé). Dans les systèmes fondés sur les compétences, les alternants peuvent achever leur formation plus tôt ou prendre du temps en plus pour acquérir les compétences requises. Ces systèmes restent néanmoins soumis à certaines obligations concernant le temps consacré à chaque grand volet de la formation. Les programmes d'alternance hybrides conjuguent le temps passé et la prise en compte des compétences existantes.

Source : DOL (2018_[10]), *United States Department of Labor - Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program*, www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs.

Les employeurs peuvent être défavorables à une réduction de la durée s'ils sont perdants financièrement

Il est possible, dans plusieurs pays, d'adapter la durée de la formation en fonction des besoins individuels, mais il arrive que des obstacles limitent le recours à cette possibilité. Il ressort ainsi d'une étude menée en Australie que la prise en compte des compétences existantes se heurte à la réticence des employeurs. L'aspect financier semble jouer un rôle important : dès lors que la progression est plus rapide, la rémunération doit être majorée plus vite, et si la qualification est acquise plus tôt, l'employeur doit verser un salaire de travailleur qualifié et non plus d'alternant (Clayton et al., 2015_[17]). La prise en compte des compétences supprime la période pendant laquelle l'alternant perçoit un salaire correspondant à son statut alors qu'il est très productif, ou en écourte la durée. Or, cette période est essentielle pour l'employeur, car les bénéfices qu'il perçoit alors compensent les coûts enregistrés auparavant, c'est-à-dire lorsque l'alternant passe surtout du temps à se former et produit peu.

Les employeurs peuvent être favorables à une réduction de la durée de la formation si cela n'a pas d'incidence sur la rémunération

La situation est différente si l'achèvement accéléré de la formation est sans conséquence sur la rémunération, c'est-à-dire si l'alternant qui réussit à son examen de qualification continue de percevoir la rémunération prévue par le contrat initial d'alternance, plus basse que celle d'un travailleur qualifié. Dans ce cas, l'employeur n'a pas de raison de s'opposer à une réduction de la durée de la formation. Cependant, l'intérêt pour les alternants (commencer plus tôt à percevoir la rémunération d'un travailleur qualifié) disparaît en partie du même coup. Il arrive que l'employeur ne s'oppose pas à une réduction de la durée de la formation malgré une augmentation des coûts. C'est par exemple le cas lorsqu'un alternant adulte apprend plus vite, est plus mûr et donc plus productif dans son travail, ce qui compense la différence de coût. Les employeurs cherchent parfois aussi à pourvoir un poste de travailleur qualifié resté vacant et un achèvement accéléré de la formation peut les y aider.

Pour tirer tout le parti possible d'une réduction de la durée, il faut que tous les acteurs y gagnent

L'une des possibilités consiste à laisser faire le marché de la formation en alternance et à permettre à chaque alternant disposant d'une expérience professionnelle pertinente de contacter les employeurs et de négocier un contrat (rémunération, aménagement du temps, etc.) différent du contrat d'alternance standard. Dans les pays où la rémunération des alternants (ou leur salaire minimum) est déterminée collectivement (par branche professionnelle au niveau régional ou national, par exemple), il est possible de définir des conditions particulières pour les alternants qui possèdent une expérience professionnelle pertinente (ce qui peut se traduire par un barème de rémunération des alternants différent, applicable aux formations plus courtes). L'objectif principal est de faire en sorte que le contrat associé à une formation en alternance moins longue présente un intérêt à la fois pour les employeurs et pour les alternants.

Permettre de se présenter à l'examen final de qualification des formations en alternance

Certaines personnes acquièrent par l'expérience professionnelle la majeure partie des compétences demandées aux alternants à la fin de leur formation. Elles ont souvent des lacunes et elles peuvent avoir à compléter leur bagage au moyen de formations ciblées ou à l'aide de documents, de manière à posséder l'ensemble des compétences que les alternants sont censés maîtriser à l'issue d'un parcours standard.

- L'examen final que passent les alternants à la fin de leur formation peut être utilisé pour vérifier que ces personnes possèdent les compétences visées et leur permettre d'obtenir leur qualification sans avoir à suivre le programme de formation en alternance.
- Les candidats qui n'ont pas suivi le programme, mais qui ont des chances, compte tenu de leur expérience professionnelle, de réussir les épreuves, devraient être autorisés à se présenter à l'examen final sanctionnant la formation des alternants.

Argument n° 1 : les examens organisés en fin de formation en alternance peuvent être utilisés pour valider les compétences quelles que soient les conditions dans lesquelles elles ont été acquises

Certaines personnes possèdent la plupart des compétences visées par un programme de formation en alternance

Pour les adultes qui possèdent la plupart des compétences visées par une formation en alternance, même un programme écourté peut paraître trop long. Il peut leur sembler préférable de compléter leurs compétences et de combler leurs lacunes éventuelles en suivant des formations ciblées pour se préparer, puis de passer un examen pour attester qu'ils ont toutes les aptitudes requises. Parmi les bénéficiaires potentiels figurent les adultes qui ont développé leurs compétences par l'expérience professionnelle, les alternants qui ne sont pas allés au bout de leur formation, les anciens alternants qui ont échoué à l'examen final et les migrants qui ont exercé le métier concerné à l'étranger mais dont la qualification n'est pas reconnue dans leur pays d'accueil.

Plusieurs pays donnent accès à l'examen de fin de formation en alternance

Dans ce cas, il est possible de passer l'examen final de qualification sans avoir à suivre le programme habituel de formation en alternance (ou une version adaptée). Les candidats n'ont alors pas le statut d'alternant, mais ils sont reçus à l'examen qui sanctionne normalement la formation. Cette formule est appliquée surtout dans les pays où les formations en alternance existent depuis longtemps (encadré 4.3), notamment, peut-être, parce que les évaluations y sont normalisées de longue date, ce qui assoit la crédibilité du mécanisme. En Autriche, en 2012, 15 % des reçus aux examens ont obtenu leur qualification en passant directement l'examen final (Dornmayr et al., 2013^[18]). En Norvège, en 2015/16, 36 % des qualifications (certificat de travailleur spécialisé) ont été délivrées à l'issue d'un examen présenté sur la base de l'expérience. Dans le cas des adultes de 25 ans et plus, ce type d'examen a représenté 47 % des qualifications accordées (Bratsberg, Nyen et Raaum, 2017^[19]). C'est dans les domaines des soins de santé, de la garde d'enfants et de la construction qu'il est le plus courant (plus de 60 % du total) (Norwegian Directorate for Education and Training, 2016^[20]). En Allemagne, en 2009, 6 % de l'ensemble des certificats ont été délivrés à des candidats autorisés à passer directement l'examen final. Plus des deux tiers de ces candidats avaient été autorisés à se présenter eu égard à leur expérience professionnelle (BIBB, 2011^[21]). En Suisse, en 2015, 3 % des reçus ont passé leur examen final directement, mais dans le cas des adultes (24 ans et plus), les admissions directes ont représenté un quart des qualifications (SEFRI, 2017^[22]).

Encadré 4.3. Admission directe aux examens finaux sanctionnant les formations en alternance

Autriche

Les personnes de 18 ans et plus peuvent, sous certaines conditions, se présenter directement à l'examen final sans avoir le statut d'alternant. Pour ce faire, elles doivent avoir une expérience professionnelle pertinente, autrement dit avoir de grandes chances de posséder des compétences semblables à celles des alternants dans la profession concernée. Ces compétences peuvent avoir été acquises au cours de stages, d'une formation en entreprise ou d'une autre expérience pratique, ou dans un cadre scolaire.

Source : Mühlemann, S. (à paraître_[14]), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*; Dornmayr, H. et al. (2013_[18]), *Lehrabschlussprüfungen in Österreich*, www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrabschlusspr%C3%BCfung.ibw-%C3%B6ibf%20Zwischenbericht%202013.pdf.

Allemagne

Il est possible de se présenter à l'examen final des programmes ordinaires de formation en alternance sans suivre le programme lui-même (*Externenprüfung*). Pour ce faire, il faut avoir travaillé dans la profession concernée pendant une durée égale à une fois et demie celle de la formation en alternance au minimum, et avoir eu des activités qualifiées. Des qualifications scolaires pertinentes peuvent réduire ou remplacer l'expérience professionnelle minimum requise. Les candidats peuvent se préparer seuls aux épreuves (par exemple à l'aide des annales des examens) ou suivre une formation préparatoire.

Source : BMBF (2017_[23]), *Externenprüfung: Voraussetzungen, Beratung und Vorbereitung*, www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php.

Norvège

Les candidats peuvent obtenir une certification professionnelle fondée sur l'expérience (*praksiskandidat*) en se présentant à un examen professionnel ou à un examen d'ouvrier qualifié sans suivre de formation en alternance. Le candidat doit faire la preuve qu'il possède toutes les compétences qui sont requises dans le domaine et font partie des objectifs du programme. La durée de l'expérience professionnelle du candidat dans le domaine doit être équivalente à celle de la formation en alternance majorée de 25 % et le candidat doit réussir un examen théorique. Les enseignements suivis auparavant dans le domaine sont considérés comme une formation pratique.

Source : Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU) (2016_[24]), « Vocational education and training in Europe – Norway », *Cedefop ReferNet VET in Europe reports*, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_NO.pdf; Norwegian Directorate for Education and Training (2016_[20]), *Skoleporten*, <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning/fag-og-yrkesopplaering/laeringsresultater/>.

Suisse

Les adultes disposant d'une expérience professionnelle pertinente peuvent se présenter à l'examen final de qualification d'une formation en alternance. Une expérience professionnelle de cinq ans est nécessaire, la durée minimale consacrée à l'exercice du métier concerné, sur ces cinq ans, étant fonction du domaine professionnel. Il existe des variations entre professions, mais il faut en général avoir exercé le métier visé pendant trois ans au minimum. Les cantons fournissent aux candidats des conseils sur la préparation de l'examen et des formations préparatoires sont assurées dans certains métiers. Quel que soit le métier, les adultes peuvent bénéficier d'une formation complémentaire dispensée par des écoles professionnelles ou des centres de formation interentreprises.

Source : SEFRI (2017^[22]), *Certification professionnelle pour adultes*, www.berufsbildungplus.ch/berufsbildungplus/berufsbildung/einstieg/erwachsene.html.

La délivrance de qualifications hors programme de formation obligatoire doit impérativement s'appuyer sur des évaluations rigoureuses

Lorsqu'une qualification est délivrée sans qu'il soit nécessaire de suivre un programme de formation, sa valeur sur le marché de l'emploi est fonction de la crédibilité des évaluations. Il n'est pas aisé de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations valables et fiables, car les emplois qualifiés exigent une très large palette de compétences et de connaissances (voir le chapitre 5 au sujet des évaluations dans les formations en alternance). Dans la pratique, mesurer tous les acquis peut se révéler très difficile, de sorte qu'il est souhaitable d'envisager d'autres outils permettant de vérifier les compétences des candidats (comme la durée et le contenu de l'expérience en situation de travail et des formations suivies), au moins en complément d'un examen, qui ne permet jamais de tout passer en revue.

Argument n° 2 : ces outils peuvent aider les adultes à obtenir une qualification professionnelle

L'accès à un examen final peut offrir une deuxième chance aux adultes peu qualifiés

En Norvège, les deux tiers des personnes ayant obtenu une qualification EFP en passant un examen sur la base de leur expérience professionnelle entre 1998 et 2015 n'avaient pas au préalable de diplôme du deuxième cycle du secondaire. Il ressort en outre d'une étude que celles qui se sont présentées à des examens sur la base de leur expérience avaient un profil socio-économique similaire à celui des adultes qui n'ont pas fait d'études secondaires du second cycle. Inversement, les adultes qui ont suivi un programme classique de formation en alternance avaient un profil socio-économique semblable à celui des jeunes qui avaient fait de même. L'analyse des données recueillies sur près de vingt ans indique que les examens passés sur la base de l'expérience permettent donc de réduire les inégalités devant l'enseignement (Bratsberg, Nyen et Raaum, 2017^[19]).

La possibilité de se présenter directement aux examens finaux peut éviter d’avoir à suivre une formation en alternance classique

La possibilité de se présenter directement aux examens finaux constitue une solution très souple pour obtenir une qualification délivrée normalement à l’issue d’une formation en alternance. Par exemple, on peut avoir un contrat de travail ordinaire (et non pas un contrat d’alternant) et préparer l’examen en se formant en situation de travail ou en dehors du travail (formations préparatoires, par exemple). Cette formule peut convenir au profil et aux besoins des apprenants adultes et de leurs employeurs : si former un adulte en passant par l’alternance ne semble pas intéressant aux employeurs, il peut être préférable de donner accès à l’examen final et de proposer, parallèlement, une formation préparatoire. Ce principe peut en particulier répondre aux attentes des adultes en quête d’une qualification professionnelle dans les pays où le système de formation en alternance est conçu pour satisfaire les besoins des jeunes alternants. Cette voie de substitution à la qualification délivrée à l’issue d’une formation en alternance s’appuie sur la même dynamique que les formations en alternance ordinaires dans les pays où la plupart des alternants sont adultes. Dans les pays concernés, la rémunération des alternants est en général plus élevée et dépasse parfois le salaire minimum. Par exemple, au Royaume-Uni, elle est beaucoup plus proche de celle des travailleurs non qualifiés dans le cas des alternants de 18 ans ou moins et équivaut au salaire minimum dans celui des alternants de plus de 19 ans ; au Canada, elle est supérieure au salaire minimum (Mühlemann, à paraître^[14]).

Conclusion

Consacré à la durée des formations en alternance, ce chapitre montre qu’elle devrait tenir compte de la complexité des compétences à acquérir et des caractéristiques des personnes en formation. Elle a une importance pour les alternants, les employeurs et l’État, et aussi bien la clarté que la souplesse en la matière sont bénéfiques. Cette durée doit être adaptée à la panoplie de compétences visées et s’appuyer sur une analyse des coûts et des avantages pour l’employeur et pour l’alternant : si elle est trop courte, la formation en alternance ne suscite pas l’intérêt du premier ; si elle est trop longue, elle rebute les alternants. Faire participer les partenaires sociaux à la conception des formations en alternance peut aider à trouver un équilibre entre les intérêts des uns et des autres. En ce qui concerne les jeunes alternants, la formation en alternance fait partie de leur formation initiale, et l’enseignement général y occupe habituellement une place importante par rapport à l’enseignement de compétences techniques. Pour leur part, les adultes, notamment les nouveaux migrants, jouissent déjà souvent d’une formation classique étoffée ou d’une expérience professionnelle pertinente, qui doivent être reconnues. Des pays ont mis en place des mécanismes pour écourter la formation en alternance de ces publics ou leur permettre de se présenter directement aux examens finaux de qualification. Lorsqu’ils s’appuient sur des évaluations solides, ces mécanismes renforcent l’équité et l’efficacité des systèmes de formation en alternance.

Note

¹ Les apprentis passent au moins douze heures par semaine dans une école professionnelle (Eurydice, 2018^[26]), dont un tiers est consacré à l'enseignement général (BMBF, 2017^[25]).

Références

- BIBB (2011), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 [Rapport de données associé au Rapport 2011 sur la formation professionnelle]*, Bundesinstitut für Berufsbildung [Institut fédéral pour la formation professionnelle], Bonn, https://datenreport.bibb.de/media2011/Datenreport_2011.pdf. [21]
- BMBF (2017), *Berufsbildungsbericht 2017*, Bundesministerium für Bildung und Forschung [Rapport 2017 sur la formation professionnelle, Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche], https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf. [4]
- BMBF (2017), *Duale Berufsausbildung Sichtbar Gemacht*, Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, Bonn, http://www.bmbf.de/pub/Duale_Berufsausbildung_sichtbar_gemacht_Broschuere.pdf. [25]
- BMBF (2017), *Externenprüfung: Voraussetzungen, Beratung und Vorbereitung*, <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/501.php>. [23]
- BMBF (2008), *Berufsbildungsbericht 2008*, Bundesministerium für Bildung und Forschung [Rapport 2017 sur la formation professionnelle, Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche], https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2008.pdf. [3]
- Bratsberg, B., T. Nyen et O. Raaum (2017), *Fagbrev i voksen alder (Vocational Qualifications in Adulthood)*, https://www.idunn.no/spa/2017/01-02/fagbrev_i_voksen_alder. [19]
- Clayton, B. et al. (2015), *Competency Progression and Completion: How is the Policy Being Enacted in Three Trades?*, <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/competency-progression-and-completion-how-is-the-policy-being-enacted-in-three-trades>. [17]
- Danish Ministry of Higher Education and Science (MHES) (2017), *Admission to Vocational Education and Training (VET)*, <https://ufm.dk/en/education/recognition-and-transparency/recognition-guide/admission-vet>. [13]
- Dornmayr, H. et al. (2013), *Lehrabschlussprüfungen in Österreich [Les examens de fin d'apprentissage en Autriche]*, Institut de recherche sur les qualifications et la formation dans l'économie autrichienne, Institut autrichien de recherche sur la formation professionnelle], https://www.bmwf.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrabschlusspr%C3%BCfung_ibw-%C3%B6ibf%20Zwischenbericht%202013.pdf. [18]
- Eurydice (2018), *Germany. Organisation of Vocational Upper Secondary Education*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-upper-secondary-education-20_en (consulté le 12 février 2018). [26]

- Gouvernement de l'Australie (2017), *Australian Apprenticeships*, [16]
<http://www.australianapprenticeships.gov.au> (consulté le 30 août 2017).
- Hoeckel, K. et R. Schwartz (2010), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Germany 2010*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113800-en>. [7]
- Jones, D. et R. Lerman (2017), *Starting a Registered Apprenticeship Program*, Urban Institute, [15]
https://innovativeapprenticeship.org/wp-content/uploads/2017/06/Employer-Guide_June-2017.pdf.
- Knight, B. et T. Karmel (2011), « Apprenticeships and traineeships in Australia », dans [1]
 Dolphin, T. et T. Lanning (dir. pub.), *Rethinking Apprenticeships*, Institute for Public Policy Research, Londres,
https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/11/apprenticeships_Nov2011_8028.pdf.
- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », [11]
Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, no. 153, Éditions OCDE, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.
- Kuczera, M. et S. Field (2018), *Apprenticeship in England, United Kingdom*, Examens de [9]
 l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>.
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail [6]
 de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/5jlp14s6g0zv-en>.
- Mühlemann, S. (à paraître), *Apprenticeship Training for Adults: Theoretical Considerations and [14]
 Empirical Evidence for Selected OECD Member Countries*.
- Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU) (2016), « Vocational [24]
 education and training in Europe – Norway », *Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2016*,
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_NO.pdf.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2016), *Skoleporten*, [20]
<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning/fag-og-yrkesopplaering/laeringsresultater/> (consulté
 le 16 septembre 2016).
- Norwegian Directorate for Education and Training (2011), *Fag- og timefordelingen i [8]
 grunnopplæringen Kunnskapsløftet*, http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-ogtimefordeling_des2011.pdf.
- Powell, A. (2018), « Apprenticeship statistics: England », *Briefing Paper*, no. 06113, House of [2]
 Commons Library,
<http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06113#fullreport>.

- Schlögl, P. et M. Mayerl (2016), *Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen der Lehrausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie. Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß §19c BAG) [Enquête auprès des entreprises autrichiennes sur les coûts et avantages de la formation en apprentissage, Institut autrichien de recherche sur la formation professionnelle]*, öibf, Vienne, http://www.bmfwf.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_betriebsbefragung_oeibf.pdf. [5]
- SEFRI (2017), *La certification professionnelle pour adultes*, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, Berne, <http://www.berufsbildungplus.ch/fr/berufsbildungplus/berufsbildung/grundbildung/berufsbabschluss-erwachsene>. [22]
- Solas (2016), *Apprenticeship: Real life Learning*, <http://www.apprenticeship.ie> (consulté le 12 février 2018). [12]
- United States Department of Labor (DOL) (2018), *United States Department of Labor - Frequently Asked Questions about the Apprenticeship Program*, <http://www.dol.gov/featured/apprenticeship/faqs> (consulté le 5 mars 2018). [10]

Chapitre 5. Comment garantir une bonne initiation pratique en situation de travail ?

Dans ce chapitre, l'accent est mis sur le lieu de travail considéré comme celui où l'alternant se forme. On y explique comment l'alternant partage son temps entre activités productives et activités non productives, et on y présente des approches, comme la formation des tuteurs et la gestion des activités professionnelles, qui peuvent permettre à l'alternant d'intégrer initiation et travail productif. Ce chapitre se conclut par une étude des fonctions des examens en fin de formation en alternance, de la formation des examinateurs, et des méthodes innovantes d'évaluation de tout l'éventail des connaissances et compétences des alternants. La fonction de l'évaluation sommative des formations en alternance dans la validation des compétences des travailleurs qui sont exemptés d'une partie des programmes est elle aussi examinée.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

Apprendre au travail est un élément crucial dans une formation en alternance de qualité

La formation dispensée sur le lieu de travail est au cœur de l'alternance. Le lieu de travail constitue un environnement extrêmement propice qui permet d'acquérir des compétences techniques sur les équipements les plus récents, sous la conduite et la supervision de femmes ou d'hommes du métier qui savent les utiliser. Les compétences non techniques, comme la capacité à travailler en équipe et à négocier, s'y acquièrent en contexte, en suivant l'exemple de professionnels expérimentés.

L'initiation pratique en entreprise est un facteur déterminant de la qualité globale d'un programme de formation en alternance, puisque les alternants passent en général la moitié de leur temps au moins sur le lieu de travail (tableau 5.1), ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement professionnel dispensé à l'école où l'initiation pratique, si elle est proposée, vient en complément des cours.

Tableau 5.1. Comment les alternants utilisent-ils leur temps ?

	Répartition du temps	Pourcentage du temps passé sur le lieu de travail consacré aux activités productives
Autriche	66 % - lieu de travail ; 20 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés.	83 % consacrés aux activités productives
Angleterre (Royaume-Uni)	Jusqu'à 80 % - lieu de travail ; au minimum 20 % enseignement et formation hors lieu de travail.	
Allemagne	56 % - lieu de travail ; 29 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés.	77 % consacrés aux activités productives
Norvège	En général, deux ans en établissement d'enseignement, suivis de deux ans en entreprise.	1 année de formation 1 année d'activités productives
Suisse	59 % - lieu de travail ; 27 % - enseignement et formation hors lieu de travail ; 14 % - arrêts maladie et congés*.	83 % du temps passé en entreprise sont consacrés à des activités productives

Source : Kuczera, M. (2017^[11]), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>.

Les alternants peuvent exécuter différents types de tâches au travail

La répartition du temps passé par les alternants sur le lieu de travail entre leurs différentes activités fait partie des grandes questions auxquelles les programmes doivent répondre. L'éventail de ces activités doit permettre aux alternants de développer les compétences visées par le programme, tout en étant financièrement avantageux pour l'employeur. Les alternants peuvent consacrer du temps à trois catégories d'activités :

- **Les activités non productives** : celles qui n'apportent pas directement de valeur à la production de l'entreprise. Elles comprennent certaines formes d'initiation (exemples : faire des exercices ou écouter les explications d'un tuteur) et d'autres activités (exemple : temps passé dans les transports pour rendre visite à un client).
- **Les activités productives qualifiées** : celles qui sont normalement exécutées par un travailleur qualifié. Elles peuvent être formatrices (exemple : s'exercer à une

technique en faisant un vrai travail) ou non (exemple : travail mobilisant des compétences que l'alternant possède déjà).

- **Les activités productives non qualifiées** : celles qui peuvent être exécutées par un travailleur non qualifié (exemple : nettoyer un atelier). Leur exécution ne développe pas de compétences techniques, mais peut améliorer les compétences non techniques, comme l'aptitude à travailler en équipe ou à gérer son temps.

De par leur nature, les tâches exécutées par les alternants ont un impact financier pour l'employeur

Ce que les alternants font exactement sur leur lieu de travail a une incidence sur l'équilibre entre les bénéfices et les coûts des entreprises qui les emploient. Par exemple, un restaurant perçoit des bénéfices lorsqu'un apprenti cuisinier pèle des pommes de terre (activité productive non qualifiée) ou prépare un soufflé (activité productive qualifiée), mais il n'en perçoit pas immédiatement lorsque l'alternant fait des exercices pratiques en dehors du processus de production, même si, ce faisant, il développe ses compétences (activité non productive). Les entreprises engrangent plus tard les bénéfices liés à la formation (y compris à ces exercices pratiques), lorsque l'alternant met en pratique ses compétences nouvellement acquises et exécute des tâches qualifiées. Au lieu de rémunérer un employé formé (au niveau de salaire de la main-d'œuvre qualifiée) pour exécuter les mêmes tâches, elles emploient un alternant qui s'en charge contre un salaire inférieur.

Il n'est pas exclu que les alternants, main-d'œuvre non qualifiée et bon marché, soient exploités

Les employeurs peuvent retirer un bénéfice financier de la formation qu'ils dispensent aux alternants, mais parfois, ils peuvent accroître ce bénéfice en limitant la formation et en traitant les alternants comme des travailleurs non qualifiés. L'investissement nécessaire est en l'occurrence modique et, si le salaire de l'alternant est bas, ses activités productives non qualifiées engendrent des profits. Des simulations fondées sur des enquêtes sur les coûts et les avantages montrent que les employeurs suisses pourraient accroître leurs bénéfices nets de 22 000 EUR en moyenne par alternant sur la durée de la formation si l'activité des alternants se limitait, sur le lieu de travail, à exécuter des tâches ne demandant pas de qualifications [Wolter et Ryan (2011^[2]) dans Mühlemann (2016^[3])].

Des réglementations sont nécessaires pour faire en sorte que tous les alternants bénéficient d'une formation professionnelle de grande qualité

Si l'on souhaite que tous les alternants bénéficient d'une formation de grande qualité en entreprise, il n'est pas possible de compter uniquement sur l'intérêt de l'alternance pour les employeurs : des réglementations sont nécessaires également. Dans les pays où la formation en alternance a fait ses preuves, des réglementations assurent que les employeurs forment effectivement leurs alternants et ne se contentent pas de les traiter comme de la main-d'œuvre non qualifiée bon marché et corvéable. Il faut donc des normes définissant les compétences que les alternants sont censés développer en entreprise, des employeurs à même de dispenser une formation de grande qualité et des évaluations rigoureuses permettant de vérifier que les compétences visées ont été acquises.

Il arrive que le passage en entreprise serve principalement à mettre les compétences en pratique, et pas assez à la formation elle-même

À mesure que la formation en alternance s'est développée dans les différents pays, l'éducation en dehors des heures de travail et la formation et l'éducation assurées par les établissements d'enseignement secondaires et post-secondaires sont venues s'ajouter à l'obligation faite de longue date aux employeurs d'instruire les alternants. Dans certains pays, les programmes prévoient des formations financées et organisées par les employeurs, mais dispensées dans des centres de formation mutualisés (comme en Allemagne ou en Suisse). Dans la plupart d'entre eux, le fait de dispenser la formation dans plusieurs cadres différents procure un éventail précieux d'expériences complémentaires. Toutefois, dans certains systèmes, l'obligation de formation des employeurs s'est érodée, les objectifs et les réglementations mettant surtout l'accent sur la formation assurée dans les établissements d'enseignement secondaires et post-secondaires. Ainsi, en Angleterre (Royaume-Uni), l'assurance qualité insiste sur la formation en dehors des heures de travail prodiguée par un prestataire homologué. Il n'est guère demandé à l'employeur de former son alternant, sauf s'il est lui-même le prestataire de formation (Kuczera et Field, 2018^[4]).

Les capacités de formation des employeurs doivent être développées et donner lieu à un soutien

La qualité de l'initiation pratique en entreprise a une incidence colossale sur la qualité globale de la formation en alternance, car les alternants passent une grande partie de leur temps (souvent la majeure partie) auprès de leur employeur. Néanmoins, si les écoles ont l'enseignement pour vocation première, celle des entreprises est avant tout la production. Embaucher des alternants et les former, tout en poursuivant ses activités quotidiennes de production, demande des efforts aux employeurs.

- Les capacités de formation doivent donner lieu à un soutien, de manière à aider les employeurs à faire bénéficier les alternants d'une formation de grande qualité. Ce soutien peut passer par l'action des pouvoirs publics, une action collective des entreprises (organismes sectoriels, et organisations ou syndicats d'employeurs, par exemple) ou les deux. Une formation ciblée devrait être proposée aux tuteurs.
- Renforcer les capacités de formation sur le lieu de travail bénéficie aux alternants en garantissant que leur initiation pratique en entreprise soit toujours de grande qualité, grâce à quoi ils peuvent développer les compétences techniques et non techniques prévues par le programme et nécessaires à leur réussite dans la vie active.
- Il peut être avantageux, pour les employeurs, de renforcer leurs capacités de formation, car cela peut améliorer l'intégration des alternants dans le processus de production. Dans les entreprises où ces capacités sont meilleures, les alternants développent leurs compétences plus vite. Lorsque la formation est mieux intégrée aux activités productives, ils peuvent les mettre en pratique et continuer de les étoffer, tout en contribuant à la production.

Argument n° 1 : assurer une formation en alternance de grande qualité requiert de solides capacités de gestion et de formation

Les systèmes d'alternance s'appuient sur les capacités de formation

Tous les employeurs ne s'estiment pas capables de former des alternants et certains sont meilleurs que d'autres pour prodiguer une formation sur poste. Les capacités de formation sont fonction des compétences pédagogiques des tuteurs, de la qualité des méthodes et équipements de formation, et des capacités à appliquer les procédures liées à la formation en alternance (administration et évaluations, entre autres). Elles sont au cœur de la « tradition de la formation en alternance » et sont bien ancrées dans les pays et secteurs où cette pratique est ancienne, les tuteurs ayant souvent été alternants eux-mêmes, et les entreprises sachant dispenser les formations dans le respect des réglementations et s'acquitter des tâches administratives. Il en découle notamment que la « tradition de la formation en alternance » peut s'enrichir peu à peu au fil du temps (ou se perdre). Aider les employeurs à développer leurs capacités de formation permet de promouvoir l'alternance dans les pays où prédominent les programmes de nature scolaire, de l'étendre à de nouveaux secteurs économiques ou de l'encourager dans certains types d'entreprises où il n'a pas encore vraiment trouvé sa place.

Le soutien en faveur des capacités de formation peut prendre plusieurs formes

Les pouvoirs publics peuvent renforcer les capacités de formation des employeurs à l'aide d'un large éventail d'instruments qui les aident à développer leurs compétences en la matière. Ils peuvent aussi faciliter la constitution de réseaux d'employeurs pour les aider à partager leurs connaissances et leur expérience sur l'accueil, la formation et l'emploi des alternants, et la formation des tuteurs (voir plus loin). La prise en charge d'une partie des responsabilités en matière de formation peut faciliter les choses aux entreprises. Cela peut être utile en particulier aux petites entreprises, qui, souvent, ne possèdent pas le personnel et les équipements de formation nécessaires pour assurer le programme dans sa totalité (voir les exemples nationaux dans le chapitre 2).

Les tuteurs façonnent l'initiation pratique des alternants en entreprise

Les employés qui supervisent les alternants sur le lieu de travail ont de lourdes responsabilités. Les nouveaux alternants doivent acquérir diverses compétences techniques, mais aussi toute une gamme de compétences non techniques concernant leurs interactions avec leurs collègues, leur relation avec leur patron, leur communication avec les clients et, parfois, la gestion de conflits. Les jeunes se familiarisent aussi avec la vie au travail et, parfois, s'il s'agit d'adolescents en passe d'atteindre l'âge adulte, peuvent avoir des problèmes personnels comme une consommation excessive d'alcool ou de stupéfiants. Chacun de ces éléments, s'il n'est pas correctement pris en charge, risque d'amener l'alternant à abandonner. Les jeunes venant de milieux défavorisés ou ayant connu une situation difficile peuvent rencontrer des difficultés particulières (chapitre 6).

Cibler la formation sur les tuteurs peut favoriser une formation de grande qualité

Dans plusieurs pays, la réglementation exige que les employeurs soient en mesure d'assurer des formations en alternance et des dispositions particulières peuvent s'appliquer aux tuteurs. En ce qui concerne ces derniers, il s'agit en général de s'assurer qu'ils peuvent justifier des compétences techniques et pédagogiques requises. Ils sont tenus de suivre une formation spécifique en Allemagne, aux Pays-Bas, en Ontario

(Canada) et en Suisse ; elle est facultative en Norvège (encadré 5.1). Il ressort des données que la qualité de la formation des alternants est d'autant plus élevée que les tuteurs sont eux-mêmes formés. En Allemagne, la suspension de la formation obligatoire des tuteurs s'est accompagnée d'une augmentation du taux d'abandon chez les alternants et du nombre de plaintes des entreprises au sujet des résultats de ceux-ci. À la lumière de cette expérience, le caractère obligatoire de la formation des tuteurs a été rétabli au bout de six ans, en 2009 (BIBB, 2009^[5]).

Dans certains cas, la réglementation est souple. En Australie, par exemple, les alternants sont des employés ordinaires et la difficulté consiste à faire en sorte qu'ils reçoivent une formation en complément des tâches qu'ils exécutent dans le cadre de leur travail quotidien. C'est pourquoi certains États du pays exigent qu'ils soient pris en charge par des tuteurs qualifiés (Gouvernement du Queensland, 2018^[6]). En Israël, la réglementation définit les compétences requises pour superviser des alternants, mais elle n'est pas toujours respectée, car les entreprises ont du mal à rentrer dans leurs frais (Kuczera, Bastianić et Field, 2018^[7]).

Développer les capacités d'encadrement présente de nombreux avantages pour les employeurs

Les capacités de formation des alternants sont similaires aux capacités générales de d'encadrement. Dans les faits, tous les actifs ont des compétences partielles et non pas complètes, notamment sous l'effet du changement et de l'innovation technologiques, face auquel chacun expérimente de nouvelles méthodes et de nouvelles tâches. Le travail des cadres consiste à guider et soutenir le personnel, et à faire en sorte qu'il exécute les tâches les plus urgentes tout en approfondissant ses compétences existantes et en en développant de nouvelles. C'est une mission très difficile, comparable à celle de quelqu'un qui supervise des alternants. Il en découle que les mesures prises pour développer les capacités des employeurs à encadrer des alternants viennent aussi à l'appui de leurs capacités à encadrer les autres membres du personnel.

Encadré 5.1. Formation à destination des tuteurs

Canada : les tuteurs doivent être des hommes ou des femmes du métier qualifiés. Pour beaucoup des métiers inscrits dans les programmes d'apprentissage, des formations d'une durée précise aux pratiques de tutorat sont prévues. Elles sont souvent dispensées dans la dernière partie de la formation en alternance en établissement scolaire, de manière à ce que, une fois leurs compétences certifiées, les alternants devenus ouvriers qualifiés possèdent les connaissances élémentaires pour être à leur tour des tuteurs performants.

Source : Gouvernement de l'Ontario (2017^[8]), *Embaucher un(e) apprenti(e)*, <https://www.ontario.ca/fr/page/embaucher-une-apprentie>; Industry Training Authority (2017^[9]), *Apprenticeships Who's Who*, www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who.

Allemagne : les tuteurs doivent posséder une qualification professionnelle obtenue dans le second cycle de l'enseignement secondaire et avoir passé avec succès un examen d'aptitude pédagogique, qui certifie leur capacité à évaluer les savoirs à acquérir, à

planifier et préparer une formation, à contribuer au recrutement des alternants, à dispenser une formation et à préparer des alternants à leurs examens (BIBB, 2009_[10]). Les candidats se préparent en général dans le cadre de stages de « formation de formateurs », qui durent 115 heures et sont assurés par les chambres de commerce (BIBB, 2009_[5]). L'examen coûte 180 EUR en moyenne et la formation 420 EUR au maximum. La candidature doit être validée par l'employeur et l'État peut accorder une aide financière (TA Bildungszentrum, 2015_[11]). Les titulaires de qualifications professionnelles d'un niveau plus élevé peuvent superviser des alternants, les programmes de formation des maîtres artisans comportant un module à cette fin.

Source : BIBB (2009_[10]), « Ausbilder-Eignungsverordnung Vom 21 Januar 2009 », Bundesgesetzblatt 5, www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf ; BIBB (2009_[5]), *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, BIBB, Bonn, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf ; TA Bildungszentrum (2015_[11]), *Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)*.

Norvège : la formation des tuteurs est facultative, gratuite pour les participants, et dispensée par les comtés, des établissements d'enseignement ou des centres de formation (appartenant à des entreprises). Les comtés établissent le programme, fournissent le matériel nécessaire et financent les frais de voyage et de séjour, tandis que les entreprises rémunèrent les tuteurs pendant leur formation. En général, cette dernière dure deux jours (ou quatre demi-journées) par an. Les tuteurs apprennent à suivre un programme, à respecter les procédures d'évaluation, à remplir les formulaires administratifs, à préparer un plan de formation et à l'appliquer. Le temps qui s'écoule entre les sessions de formation leur permet de mettre en pratique ce qu'ils apprennent. Des directives nationales, conçues en coopération avec les centres de formation des enseignants de l'éducation et de la formation professionnelles, peuvent être consultées en ligne.

Source : Direction norvégienne de l'enseignement et de la formation (2009_[12]), *entretien personnel* (22 janvier 2009).

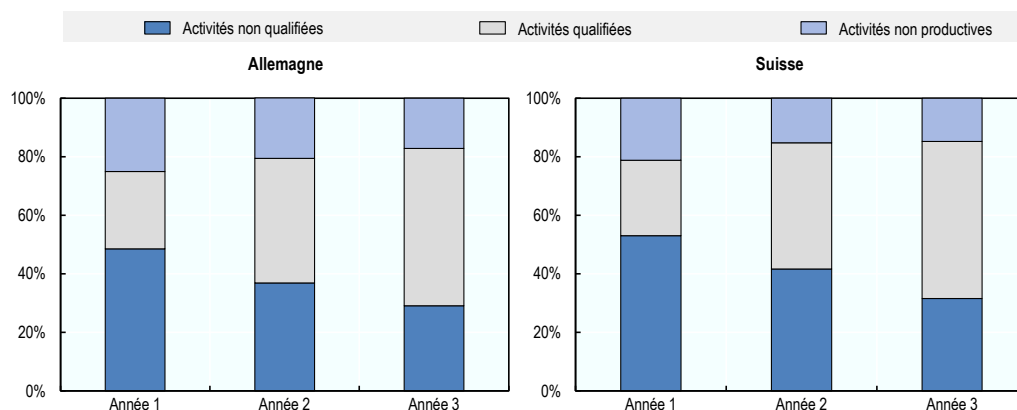
Argument n° 2 : moyennant des précautions, la formation peut être intégrée aux activités de production, ce qui est bénéfique aux employeurs comme aux alternants

En général, l'éventail des activités de l'alternant comprend de plus en plus d'activités qualifiées à mesure qu'il progresse, et de moins en moins d'initiation

Dans les formations en alternance, l'éventail des activités de l'alternant évolue peu à peu et comprend de moins en moins d'initiation et de plus en plus d'activités productives (voir les données sur l'Allemagne et la Suisse dans le graphique 5.1). Dans certains systèmes, le temps consacré essentiellement à la formation et le temps consacré essentiellement aux activités productives sont séparés en deux périodes consécutives. Ainsi, en Norvège, les alternants passent en général deux ans dans une école professionnelle, puis travaillent pour un employeur pendant encore deux ans. Chez cet employeur, une année est consacrée à des activités de formation et l'autre à des activités productives.

Graphique 5.1. Activités des alternants en entreprise

Par année de formation en alternance



Note. Année de référence : 2007 dans le cas de l'Allemagne et 2009 dans celui de la Suisse.

Source : Adapté de Jansen, A. et al. (2015_[13]), « Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 21/4, pp. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869374>

Les activités non productives peuvent être formatrices au même titre que les activités productives

De nombreux types de formation en alternance peuvent prendre appui soit sur des activités non productives, soit sur des activités productives. Par exemple, après avoir observé son tuteur et reçu une instruction, un alternant peut s'exercer à une technique particulière en simulant (en atelier, par exemple) ou en faisant un vrai travail. Dans les deux cas, il a l'occasion de pratiquer pour acquérir la compétence visée. Toutefois, dans le premier, il ne produit rien, alors que dans le deuxième, il peut être productif tout en apprenant. Il aura besoin de plus de temps qu'un professionnel expérimenté pour accomplir une tâche donnée et le résultat n'aura peut-être pas la même qualité, mais il n'en rapporte pas moins de l'argent à l'entreprise. Intégrer une dose de formation aux activités productives est donc, en principe, bénéfique du point de vue de l'entreprise et neutre du point de vue de l'alternant.

Il est parfois possible d'augmenter la dose de formation injectée dans les activités productives

Il ressort des données que, moyennant des précautions, la formation peut souvent être intégrée aux activités productives, ce qui accroît les bénéfices de l'entreprise sans faire diminuer la qualité de la formation. Des études menées en Allemagne ont montré que les entreprises accueillant des alternants avaient divisé par deux la proportion des activités non productives entre 2000 et 2007, et augmenté celle des activités productives. Si elles s'étaient contentées de réduire tous les types de formation, cela aurait été préjudiciable aux résultats obtenus par les alternants. Cependant, les données indiquent que ces derniers ont continué à passer autant de temps qu'auparavant avec leurs formateurs, que les dépenses de formation en alternance des entreprises n'ont pas baissé et que la

productivité des alternants, comparée à celle des professionnels qualifiés, n'a pas changé (Jansen et al., 2015_[13]). En résumé, une organisation minutieuse du temps passé sur le lieu de travail a permis aux entreprises d'accroître les bénéfices perçus pendant le programme d'alternance lui-même, sans nuire à la formation des alternants.

Les possibilités de formation dans le cadre des activités productives varient selon le métier

Il est plus ou moins difficile, selon la profession, d'intégrer la formation aux activités productives : dans les métiers très techniques qui font appel à des équipements onéreux, une formation importante est nécessaire avant que l'alternant puisse se lancer dans des activités productives. Dans d'autres, pour des raisons de santé et de sécurité, l'alternant ne peut pas commencer à travailler avant de s'être exercé en simulation, d'avoir reçu une instruction théorique et d'avoir eu d'autres activités non productives. Ainsi, un apprenti cuisinier peut essayer de faire un soufflé dès son premier jour, mais un futur électricien doit recevoir une solide formation avant de manipuler des fils.

Intégrer la formation aux activités productives requiert une grande capacité de gestion

En théorie, il ne paraît pas compliqué d'intégrer la formation aux activités productives. Dans la pratique, confier un vrai travail à un alternant requiert de la prudence, car il existe toujours un risque lorsqu'un alternant incomplètement formé utilise des équipements onéreux ou interagit avec des clients importants. Il faut de l'attention et des compétences en formation, par exemple, pour aider un jeune alternant à réussir son soufflé et éviter de servir à des clients précieux des œufs brouillés mal cuits. Il en découle que les instruments d'action qui peuvent améliorer les capacités de formation dans l'entreprise (voir plus haut) peuvent être bénéfiques aussi bien aux employeurs qu'aux alternants : les employeurs peuvent parvenir à un meilleur équilibre financier en transmettant les mêmes compétences qu'auparavant, mais en les intégrant mieux dans le processus de production, et les alternants bénéficient ainsi constamment d'une initiation pratique solide.

Les formations en alternance doivent donner lieu à des évaluations rigoureuses

Lorsqu'un employeur embauche un alternant, il s'engage à enseigner l'ensemble des compétences prévues par le programme. Il dispose d'une certaine autonomie dans l'organisation du temps de son alternant pendant le travail, dès lors qu'il n'omet aucune de ces compétences. En contrepartie de cette autonomie, des évaluations rigoureuses doivent être effectuées pour vérifier que tous les alternants ont effectivement développé les compétences souhaitées à la fin du programme.

L'une des difficultés tient au fait que les métiers concernés par la formation en alternance requièrent un large éventail de compétences, dont des compétences techniques pratiques, qu'il est souvent coûteux de soumettre directement à un examen, et des compétences non techniques (pour s'occuper d'un client difficile, par exemple), à l'évaluation desquelles des épreuves sur table ne se prêtent guère. Ces aspects de l'ensemble de compétences visées sont donc souvent mal évalués dans le cadre des examens.

- Des normes et des procédures d'évaluation devraient être établies à l'appui de qualifications claires et fiables. Elles devraient répondre à plusieurs questions : quelles sont les compétences à évaluer, comment les évaluations doivent-elles être

conduites et qui doit y procéder ? Des mécanismes sont nécessaires pour assurer une cohérence dans les normes et dans l'utilisation des évaluations dans différents endroits d'un même pays et à des moments différents.

- Compte tenu de la grande diversité des compétences requises dans de nombreux métiers concernés par la formation en alternance, les tests d'évaluation devraient porter, chaque fois que possible, sur chacune d'entre elles dans chaque profession. Il convient de ne pas omettre les compétences qui ne sont pas mesurées correctement par les évaluations écrites ou orales classiques, qu'elles soient techniques et pratiques ou non techniques.

Argument n° 1 : des examens finaux rigoureux donnent du crédit aux qualifications, tout en apportant de la souplesse au processus d'acquisition des compétences

Des examens finaux rigoureux sont nécessaires à la qualité des formations en alternance

Pour ce qui est de la partie de la formation en alternance qui se déroule sur poste, la réglementation prévoit en général des dispositions concernant la qualité de l'offre (qualifications des tuteurs, plans de formation, par exemple). Parallèlement, les employeurs ont souvent à juste titre une très large autonomie dans la définition des activités des alternants au travail, ce qui leur permet d'adapter la formation à la marche de leur entreprise (répartition des effectifs et organisation de la production, par exemple) et donc d'intégrer au mieux les alternants à sa vie quotidienne. En contrepartie de cette autonomie, des évaluations valables et fiables sont nécessaires pour s'assurer que les alternants se forment effectivement sur poste. Les examens finaux, qui vérifient qu'ils ont acquis toutes les compétences visées à l'issue du programme, comptent tout particulièrement.

Des évaluations rigoureuses peuvent aussi être bénéfiques à ceux qui suivent une autre voie pour acquérir leurs compétences

Des évaluations fiables sont également nécessaires pour mettre en œuvre les mécanismes examinés au chapitre 4, à savoir la possibilité offerte à ceux qui possèdent déjà certaines des compétences requises de suivre une formation en alternance plus courte qu'habituellement, et celle de passer l'examen final sans suivre dans sa totalité le programme d'alternance lui-même. Ces possibilités passent par des itinéraires non standards d'acquisition des connaissances, caractérisés soit par un programme de formation adapté, soit par l'absence totale de programme obligatoire. Lorsqu'une qualification est obtenue sans qu'il soit nécessaire de suivre un programme ou après avoir suivi un programme limité, sa valeur sur le marché du travail est fonction de la crédibilité des évaluations.

Argument n° 2 : les évaluations doivent porter sur l'ensemble des compétences requises dans le métier visé

Les compétences techniques sont souvent mal évaluées pour des raisons de coût

Certaines compétences techniques peuvent être évaluées correctement dans le cadre d'épreuves sur table (lorsqu'il est question de connaissances théoriques, par exemple), mais cette méthode n'est guère adaptée pour évaluer les compétences techniques pratiques. L'évaluation directe de ces dernières dans un environnement professionnel

authentique peut être très coûteuse en raison du matériel et des équipements nécessaires. Par conséquent, il est parfois tentant de rogner sur l'évaluation de ces compétences.

La technologie peut réduire les coûts d'évaluation

La technologie peut offrir des solutions nouvelles et moins chères pour évaluer les compétences pratiques. Par exemple, les compétences d'un aspirant opérateur CNC (commande numérique par ordinateur) peuvent être testées sur un simulateur, ce qui évite d'utiliser une machine et des matières réelles très coûteuses. Dans le cadre d'un projet de recherche lancé récemment en Allemagne, des outils d'évaluation des compétences professionnelles faisant appel aux technologies ont été développés avec des résultats encourageants (encadré 5.2).

Encadré 5.2. Évaluations faisant appel aux technologies en Allemagne

Le projet de recherche ASCOT (méthodes faisant appel aux technologies pour évaluer les aptitudes et les compétences dans l'éducation et la formation professionnelles) a été lancé en 2011, dans le but de concevoir des méthodes applicables aux examens finaux. Il mobilise des experts dans les domaines des sciences et de la pratique dans cinq professions. Les outils d'évaluation ont été développés à partir de situations de la vie réelle. Par exemple, des assistants médicaux en alternance ont été placés dans un cabinet médical virtuel où sont simulées les interactions avec des patients. L'expérience a montré que les outils convenaient très bien pour évaluer les aptitudes professionnelles et techniques, les compétences en communication et interactions sociales propres au métier, et les compétences nécessaires en lecture, écriture et calcul. En outre, ils améliorent l'objectivité des évaluations, stimulent la motivation des candidats et sont plus efficaces que les dispositifs d'évaluation habituels. La suite du projet (ASCOT+) visera la mise en pratique de ces outils : appui à l'enseignement et à la formation en alternance, et appui à la conception d'examens et de réglementations dans le domaine de la formation en fonction des compétences.

Source : BMBF (2018^[14]), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT), Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*, www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf.

Les compétences sociales sont cruciales dans beaucoup de métiers, notamment ceux qui requièrent une qualification professionnelle. Habituellement, les examens dans les filières professionnelles (et aussi dans les filières générales) insistent sur les connaissances théoriques et les compétences techniques, et ne portent guère, voire pas du tout, sur les compétences sociales. C'est en partie dû au fait que ces dernières sont difficiles à évaluer dans le cadre d'épreuves sur table. Il est beaucoup plus ardu de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations destinées à vérifier si un alternant en mécanique automobile sait gérer des clients difficiles que de tester ses connaissances en mécanique. Pourtant, les compétences socio-émotionnelles peuvent peser plus lourd dans l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice réel de la profession, de sorte que leur évaluation est importante. Des données recueillies aux États-Unis montrent que la demande de compétences relationnelles spéciales augmente fortement depuis quelques années (Autor et Price, 2013^[15]).

Encadré 5.3. Épreuve orale de l'examen d'administrateur de biens immobiliers en Suisse

Les candidats à l'examen professionnel d'administrateur de biens immobiliers doivent se soumettre avec succès, entre autres, à une épreuve orale qui met surtout l'accent sur les compétences sociales et « méthodologiques ». L'épreuve comprend un jeu de rôles dans lequel les examinateurs jouent les clients.

Exemple de scénario du jeu de rôles

Le candidat rencontre des retraités propriétaires d'un bien dont ils souhaitent confier la gestion à une agence. Le bien présente plusieurs défauts (présence de balançoires rouillées dans le jardin, par exemple), de sorte que le candidat est censé suggérer des travaux de rénovation et d'entretien. Il doit aussi conseiller les propriétaires sur la marche à suivre pour transmettre leur bien à leurs enfants tout en continuant à percevoir les loyers.

Les examinateurs se réfèrent à une grille d'évaluation

Les compétences sociales se composent de trois éléments : communication, comportement et apparence. Pour obtenir la note 6 en communication, le candidat doit s'exprimer clairement, recourir à l'écoute active et apporter des réponses synthétiques. Les compétences méthodologiques regroupent trois éléments : pensée intégrative, résolution de problèmes et techniques de négociation. Pour obtenir la note 6 en négociation, le candidat doit en remporter une en utilisant des arguments plausibles. Certaines de ses connaissances techniques sont vérifiées au cours de la discussion, par exemple en lui demandant de décrire les dispositions juridiques encadrant la sous-location.

Les examinateurs sont eux aussi observés pendant l'examen

Un observateur du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation vérifie que les examinateurs jouent leur rôle comme il se doit (clarté des points à examiner, instructions et rôles). Leur prestation est notée (très bonne, satisfaisante ou insatisfaisante). Après l'examen, l'observateur fait part de ses commentaires aux examinateurs. Cet élément est particulièrement important si le candidat conteste le résultat de l'examen.

Source : Kis et Windisch (2018_[16]), « Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, N° 180, <https://doi.org/10.1787/5830c400-en>.

Il existe des pratiques prometteuses dans l'évaluation des compétences socio-émotionnelles nécessaires aux différents métiers

Il existe des initiatives prometteuses dans le domaine de l'évaluation des compétences socio-émotionnelles nécessaires aux différents métiers et plusieurs pays conçoivent et appliquent des méthodes qui mettent l'accent sur les compétences sociales, en faisant appel aux jeux de rôles, par exemple. En Suisse, les agents immobiliers qui souhaitent passer l'examen professionnel requis pour devenir administrateurs de biens doivent se

soumettre à une épreuve orale au cours de laquelle ils peuvent être amenés, par exemple, à négocier avec un couple de personnes âgées au sujet de leur propriété mal entretenue (encadré 5.3).

Les compétences entrepreneuriales doivent aussi retenir l'attention

Les qualifications professionnelles de haut niveau, comme celles des artisans et maîtres artisans, ont souvent aussi pour objet de former les personnes à la gestion de leur propre entreprise. Certaines procédures d'examen comprennent ainsi une évaluation des compétences entrepreneuriales. En Allemagne, les examens de maîtres artisans ont été repensés en 2001 de manière à faire plus de place aux compétences nécessaires pour gérer une affaire, non seulement au moment de l'examen mais aussi face aux évolutions des besoins de l'entreprise (encadré 5.4).

Encadré 5.4. Réforme des examens des maîtres artisans en Allemagne

Depuis 2001, le remaniement des examens des maîtres artisans, dans différents métiers, vise à mettre davantage l'accent sur la capacité des candidats à gérer leur propre entreprise, à former des alternants et à s'adapter à l'évolution des besoins de l'entreprise.

La première partie de l'évaluation comprend désormais un examen technique, un entretien s'y rapportant avec des experts et une épreuve en option sur une situation particulière. Les candidats choisissent eux-mêmes le sujet de leur projet d'examen d'artisan. La commission d'examen définit les travaux à réaliser dans le cadre de ce projet, en laissant au candidat la possibilité de faire des suggestions. S'apparentant à la commande d'un client, le projet porte sur la planification, la mise en œuvre et la documentation, et comprend un entretien avec les experts de la commission d'examen. Les épreuves sur une situation particulière servent à vérifier les compétences des candidats dans les domaines qui ne sont pas pris en compte dans le travail sur projet.

Dans la deuxième partie de l'évaluation, il est désormais demandé au candidat de montrer qu'il est capable de mettre les problèmes en évidence, de les analyser et de les résoudre. La nouvelle structure est encore plus orientée qu'auparavant sur les besoins de l'entreprise et elle comprend des éléments sur les compétences techniques propres au métier, le traitement des commandes, la gestion de l'entreprise et son organisation. Dans chacun de ces domaines, il est prévu au moins une étude de cas.

Source : ZWH (sans date₍₁₇₎), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V (ZWH), [www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ae37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ae37d9e).

Former les évaluateurs peut concourir à faire en sorte que les évaluations soient valables et fiables

Dans certains pays, il est obligatoire de former les évaluateurs qui font passer les examens sanctionnant les formations professionnelles, de manière à garantir la cohérence des méthodes d'évaluation entre régions, entreprises et organismes de formation. En Suisse, les évaluateurs chargés des examens doivent pour la plupart suivre une formation ciblée et être certifiés par les autorités fédérales (Felser, 2016_[18]). En Norvège, ils doivent assister à la formation dispensée par les autorités régionales chargées de l'éducation, reçoivent le soutien d'un tuteur et peuvent prendre part à des stages de formation continue organisés en coopération avec des institutions d'enseignement supérieur (Ure, 2015_[19]). En Autriche et en Allemagne, la formation des évaluateurs est facultative (encadré 5.5).

Encadré 5.5. Formation des évaluateurs des alternants

Autriche

À la fin des formations en alternance, les membres des commissions d'examen peuvent devenir évaluateurs certifiés après avoir assisté à un stage d'une journée comprenant au moins 8 modules de 50 minutes chacun. Ce sont les organismes régionaux de formation en alternance qui proposent ces stages, lesquels portent sur la procédure d'examen, la répartition des tâches, les simulations effectuées pendant les examens, l'évaluation des performances, la prise en charge des candidats angoissés et la transmission de commentaires.

Source : ibw (2016_[20]), *Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen*, www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/.

Allemagne

La préparation des évaluateurs peut passer par des partages d'expérience, la consultation de la réglementation applicable, des séminaires et des séances d'observation des examens. Il ressort d'une enquête que, dans leur vaste majorité, les évaluateurs s'accordent à penser que le partage d'expérience est la meilleure façon de se former. Des journées sont organisées à cette fin par les chambres de commerce. L'Institut fédéral de l'éducation et de la formation professionnelles (BIBB) a mis en ligne une plateforme qui permet aux évaluateurs d'accéder à des informations sur les séminaires de formation et de partager leur expérience.

Source : Prüferportal (2016_[21]), « Prüfung », www.prueferportal.org/html/719.php;
Prüferportal (2016_[22]), « Prüferin werden », www.prueferportal.org/html/146.php;
Prüferportal (2016_[23]), *Meisterprüfungsausschüsse*, www.prueferportal.org/html/1546.php.

Conclusion

Ce chapitre est consacré à ce que les pouvoirs publics et les employeurs peuvent faire pour que l'initiation pratique des alternants en situation de travail soit la meilleure possible. Il s'appuie sur des données internationales pour mettre en lumière l'importance majeure de cette formation sur le lieu de travail. Pour être efficace, la pratique doit viser à faire en sorte que le temps passé par l'alternant au travail soit aussi formateur que possible. On ne peut pas tenir pour acquis que les employeurs ont la capacité de former correctement. Les pouvoirs publics et les partenaires sociaux peuvent obliger les tuteurs à se former eux-mêmes, ou les y encourager, et aider l'encadrement à concevoir des pratiques professionnelles permettant d'optimiser l'initiation des alternants dans le cadre des activités productives, comme le réclament différentes formations en alternance. La rigueur des évaluations, menées sous la supervision d'examineurs compétents, est une caractéristique essentielle des systèmes de formation en alternance solides. Les examens finaux ne doivent pas évaluer uniquement les connaissances et les compétences théoriques et techniques, mais aussi les autres exigences de la profession concernée, comme les compétences relationnelles ou sociales. Les simulations et les jeux de rôle avec les examineurs sont un moyen innovant d'évaluer tout l'éventail des connaissances et des compétences à acquérir dans le cadre d'une formation en alternance.

Références

- Autor, D. et B. Price (2013), *The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane (2003)*, <https://economics.mit.edu/files/11600>. [15]
- BIBB (2009), « Ausbilder-Eignungsverordnung Vom 21 Januar 2009 [« Règlement relatif aux aptitudes requises des formateurs à compter du 21 janvier 2009 »] », *Bundesgesetzblatt 5*, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf. [10]
- BIBB (2009), *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*, Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB), Bonn, <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>. [5]
- BMBF (2018), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT), Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis*, Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF), Bonn, <https://www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf>. [14]
- Felser, R. (2016), *IFFP - Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle*. [18]
- Gouvernement de l'Ontario (2017), *Embaucher un(e) apprenti(e)*, <https://www.ontario.ca/fr/page/embaucher-une-apprentie> (consulté le 1 August 2017). [8]
- Gouvernement du Queensland (2018), *The Employer Resource Assessment and Training Plan - Expectations of the Department*, <https://training.qld.gov.au/apprenticeshipinfo/information-resources/employer-capacity> (consulté le 20 July 2018). [6]
- ibw (2016), *Zertifizierte/r Prüfer/in für Lehrabschlussprüfungen*, Institut de recherche sur les qualifications et la formation dans l'économie autrichienne, Vienne, <https://www.qualitaet-lehre.at/lehrabschlusspruefung/infos-fuer-prueferinnen/zertifizierter-prueferin-fuer-lehrabschlusspruefungen/> (consulté le 28 June 2016). [20]
- Industry Training Authority (2017), *Apprenticeships Who's Who*, <http://www.itabc.ca/about-apprentices/apprenticeship-who%E2%80%99s-who> (consulté le 1 August 2017). [9]
- Jansen, A. et al. (2015), « Labour market deregulation and apprenticeship training: A comparison of German and Swiss employers », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 21/4, pp. 353-368, <http://dx.doi.org/10.1177/0959680115580687>. [13]
- Kis, V. et H. Windisch (2018), « Making skills transparent : Recognising vocational skills acquired through workbased learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 180, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5830c400-en>. [16]
- Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 153, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>. [1]

- Kuczera, M., T. Bastianić et S. Field (2018), *Apprenticeship and Vocational Education and Training in Israel*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264302051-en>. [7]
- Kuczera, M. et S. Field (2018), *Apprenticeship in England, United Kingdom*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298507-en>. [4]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [3]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2009), *Personal Communication (22 January 2009)*. [12]
- Prüferporta (2016), *Meisterprüfungsausschüsse*, <http://www.prueferportal.org/html/1546.php> (consulté le 23 May 2016). [23]
- Prüferportal (2016), *Die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses*, <http://www.prueferportal.org/html/719.php> (consulté le 23 May 2016). [21]
- Prüferportal (2016), *Prüfer/in werden*, <http://www.prueferportal.org/html/146.php> (consulté le 1 June 2016). [22]
- TA Bildungszentrum (2015), *Ausbildungseignungsprüfung IHK (AEVO)*, <https://www.ta.de/ausbildereignungspruefung-ihk-aevo.html>. [11]
- Ure, O. (2015), *How Informal and Non-formal Learning is Recognised in Europe. Norway Country Report*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/norway-country-report-how-informal-and-non-formal-learning-is-recognised-in-europe/> (consulté le 23 avril 2018). [19]
- Wolter, S. et P. Ryan (2011), « Apprenticeship », dans *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, <https://ideas.repec.org/h/eee/educhp/3-11.html>. [2]
- ZWH (sans date), *Geänderte Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk*, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V (ZHW), [http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews\[tt_news\]=23&tx_ttnews\[backPid\]=28&cHash=f19ae37d9e](http://www.q-zwh.de/pruefer/index.php?id=42&tx_ttnews[tt_news]=23&tx_ttnews[backPid]=28&cHash=f19ae37d9e). [17]

Chapitre 6. Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ?

Ce chapitre porte sur les jeunes en difficulté, à savoir ceux qui sont sans emploi (« jeunes sans emploi et sortis du système éducatif ») ou qui risquent de connaître cette situation. Il recense quelques-uns des obstacles supplémentaires que rencontrent souvent ces jeunes, notamment : moins bonne maîtrise des savoirs fondamentaux et plus faible niveau de formation générale ; déficit d'expérience professionnelle ; et manque de liens sociaux pertinents et de compétences non techniques. Ce chapitre examine diverses interventions des pouvoirs publics susceptibles d'inciter les employeurs à proposer des contrats en alternance à des jeunes en difficulté, y compris les aides financières, la durée de la formation en alternance, les programmes préparatoires et le soutien personnalisé en cours de formation.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

La formation en alternance peut améliorer les perspectives professionnelles et d'avenir des jeunes en difficulté

La formation en alternance suscite une attention croissante en tant qu'outil facilitant le passage de l'école à la vie active, et peut contribuer à lutter contre le chômage et l'inactivité des jeunes. Les retombées positives de l'alternance sont particulièrement significatives pour les jeunes en difficulté, qui ont généralement plus de mal à achever des études ou à trouver de bons emplois. Dans ce chapitre, les jeunes en difficulté désignent les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation, et ceux qui risquent de connaître cette situation. Les données internationales tendent à montrer que la formation en alternance peut faciliter la transition de l'école à la vie active : les pays de l'OCDE où une forte proportion de jeunes suivent une formation en alternance enregistrent des taux plus faibles de jeunes ayant des difficultés à négocier leur passage à la vie active (Quintini et Martin, 2014^[1]). Aux États-Unis, le bilan des évaluations de programmes a montré qu'associer formation professionnelle et stages peut améliorer la situation des jeunes sur le marché du travail (Sattar, 2010^[2]). Les retombées de ces programmes dépassent parfois la sphère professionnelle : les programmes prévoyant des stages peuvent contribuer à éviter des problèmes aux jeunes et à réduire le nombre d'arrestations, d'incarcérations et les taux de mortalité (Gelber, Isen et Kessler, 2014^[3] ; Sattar, 2010^[2]).

Les jeunes en difficulté ont généralement plus de mal à trouver un stage

Néanmoins, pour les jeunes en difficulté, trouver une formation en alternance de qualité peut être ardu. Ceux qui vivent dans des quartiers défavorisés ont souvent moins de possibilités d'emploi, et des amis ou des membres de leur famille peuvent être au chômage ou exercer des emplois peu qualifiés, ce qui réduit les possibilités de liens informels avec les employeurs et les recruteurs. Même si des contacts peuvent se nouer avec les employeurs qui accueillent des alternants, un défi de taille subsiste : faire en sorte que les employeurs offrent effectivement des contrats en alternance aux jeunes en difficulté.

Le potentiel que recèle la formation en alternance ne se concrétisera que si elle cadre avec les intérêts de l'entreprise

Certaines entreprises peuvent accueillir des jeunes en difficulté par souci de les aider ou de promouvoir la cohésion sociale. Néanmoins, un employeur doit aussi gérer son entreprise et réaliser un bénéfice, et rares sont ceux qui peuvent se permettre d'embaucher un alternant si cela s'accompagne de pertes pour leur entreprise. Pour concrétiser pleinement le potentiel offert par la formation en alternance pour les jeunes en difficulté, les programmes doivent non seulement donner aux employeurs l'occasion de manifester leur sens de la responsabilité sociale, mais doivent aussi être en phase avec leurs objectifs commerciaux. Cela suppose une bonne compréhension des conséquences financières pour les employeurs qui choisissent de recruter des jeunes en difficulté.

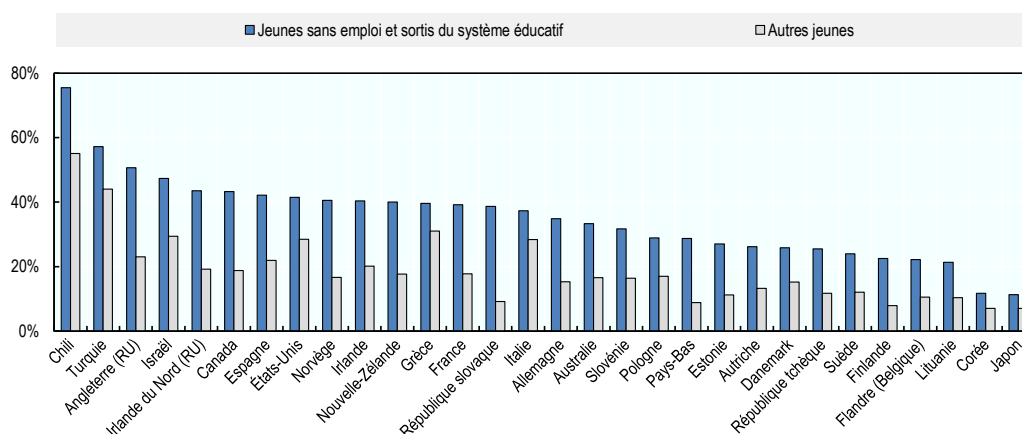
Un obstacle tient au fait que les jeunes en difficulté ont généralement moins de compétences que leurs pairs

Les jeunes en difficulté ont généralement un niveau de compétences relativement faible, ce qui explique en partie pourquoi les employeurs peuvent être réticents à les accueillir en formation. Certaines de ces lacunes sont d'ordre scolaire : les jeunes sans emploi et sortis

du système éducatif ont une moins bonne maîtrise des savoirs fondamentaux que les jeunes scolarisés, actifs ou en formation (graphique 6.1). Parfois, les compétences non techniques et les traits de personnalité sont en cause : des études ont révélé que les jeunes qui abandonnent prématurément l'enseignement secondaire aux États-Unis et ceux qui décrochent mais qui achèvent un cycle d'enseignement secondaire grâce à un programme de la seconde chance ont un plus faible niveau de compétences non techniques ou non cognitives dans certains domaines (persévérance et souci du travail bien fait) que ceux qui n'ont jamais décroché (Heckman et Rubinstein, 2001^[4] ; Heckman, Stixrud et Urzua, 2006^[5]). Ces différences entre le profil type d'un jeune en difficulté et ses pairs comptent pour les employeurs, parce que les compétences des alternants influent sur leur performance au travail et sur leur capacité à accomplir avec succès leur formation.

Graphique 6.1. Les jeunes sans emploi et sortis du système éducatif possèdent de moins bonnes compétences de base

Pourcentages des adultes âgés de 16 à 29 ans possédant une faible maîtrise des savoirs fondamentaux



Note : Une faible maîtrise des savoirs fondamentaux correspond à un niveau inférieur à 2.

Source : OCDE (2015^[6]), Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE (PIAAC) (base de données 2012, 2015), www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869393>

Former en alternance un jeune en difficulté coûte plus cher à un employeur

Des compétences de base plus faibles rendent les alternants moins productifs au travail – un jeune formé en mécanique automobile contribuera moins au chiffre d'affaires d'un garage s'il a du mal à se repérer sur le site technique du constructeur. Des lacunes en compétences personnelles produisent le même effet – certains jeunes ont du mal à arriver à l'heure ou à gérer les conflits avec des collègues. Comblers ces lacunes est l'un des objectifs d'une formation en alternance, mais cela prend du temps et nécessite un soutien ; certains jeunes partent de plus loin et progressent plus lentement que la moyenne. Aussi, de nombreux jeunes en difficulté qui suivent une formation en alternance auront besoin d'une aide supplémentaire pour acquérir les compétences requises. Il s'ensuit que l'entreprise tirera moins d'avantages du travail productif de ces jeunes et supportera des coûts plus élevés pour les former.

Les programmes de formation en alternance doivent être conçus de manière à répondre aux besoins des jeunes en difficulté, tout en restant attractifs pour les employeurs

Pour que la formation en alternance des jeunes en difficulté tienne toutes ses promesses, il faut que l'accueil de ces jeunes cadre avec les intérêts commerciaux de l'entreprise. Cela implique de rééquilibrer les coûts et les avantages pour les employeurs afin qu'il soit plus intéressant pour eux d'offrir des contrats en alternance à ces jeunes. Les données internationales laissent penser qu'on y parvient le mieux par des mesures non financières.

Agir sur les paramètres des programmes de formation en alternance (salaires des alternants, durée, emploi du temps des alternants par exemple) peut contribuer à accroître l'attrait pour les employeurs de recruter des alternants parmi des jeunes en difficulté. Cela passe par les mesures suivantes :

- Créer un programme de formation en alternance ciblé et en moduler la conception en fonction des besoins spécifiques des jeunes en difficulté tout en rehaussant son attrait pour les employeurs, en raccourcissant sa durée par exemple.
- Mettre en place des programmes préparatoires (préparation à l'alternance) et des mesures de soutien en faveur des jeunes en difficulté inscrits à une formation classique en alternance.

Argument n° 1 : les interventions sont d'autant plus efficaces qu'elles ciblent la conception du système et le soutien

Plusieurs pays ont recours aux incitations financières pour encourager la formation en alternance des jeunes en difficulté

Plusieurs pays utilisent des subventions ou des allègements d'impôt pour inciter les entreprises à recruter en alternance des jeunes qui ont du mal à trouver un stage. En Autriche, les entreprises qui accueillent des jeunes pour une formation « par l'intégration » reçoivent des subventions plus généreuses, et les deniers publics couvrent une partie de la formation supplémentaire dont les jeunes et leurs tuteurs en entreprise ont besoin (Wirtschaftskammer Österreich (WKO), 2016^[7]). L'Australie verse une subvention aux entreprises qui recrutent un jeune appartenant à des groupes spécifiques, comme les Autochtones et les demandeurs d'emploi pour qui l'accès à l'emploi est particulièrement difficile (Gouvernement de l'Australie, 2017^[8]). La France offre un allègement d'impôt majoré aux entreprises qui accueillent des jeunes défavorisés, y compris les jeunes sans diplôme ou qui ont signé un « contrat de volontariat pour l'insertion » qui cible principalement les jeunes les plus éloignés du marché du travail (Service-Public-Pro, 2016^[9]).

Cibler efficacement les jeunes en difficulté est une gageure

Comme l'explique le chapitre 2, les données internationales ne plaident guère en faveur d'incitations financières pour stimuler l'offre de contrats en alternance. Les arguments contre l'emploi de subventions pour aider les jeunes en difficulté qui suivent une formation en alternance sont de même nature. Il existe généralement des secteurs de l'économie qui souffrent d'une pénurie de main-d'œuvre et où les employeurs sont très heureux d'accueillir en alternance des jeunes en difficulté. Ces secteurs feront probablement usage des subventions offertes, mais celles-ci n'auront guère d'effet sur l'accueil d'alternants supplémentaires. L'évaluation d'une subvention ciblée de cette

nature par l'Allemagne illustre cet aspect. En 2008, l'Allemagne a lancé une prime qui récompensait les entreprises qui proposaient des contrats en alternance aux jeunes qui n'avaient pas trouvé de stage ou dont le niveau de formation ne dépassait pas le premier cycle de l'enseignement secondaire. Malgré les efforts déployés pour récompenser uniquement les places supplémentaires (la prime était versée uniquement si l'entreprise proposait plus de places qu'au cours de la période précédente de trois ans), l'évaluation de ce dispositif a révélé qu'il n'a fait la différence que dans un cas sur dix – les autres alternants auraient été recrutés de toute façon (Bonin, 2013^[10]). Le dispositif a été abandonné en 2010. Le montant proposé semblait trop faible pour faire la différence, et même avec la prime les entreprises supportaient des coûts nets à la fin de la période de formation, d'autant plus que les participants défavorisés devaient suivre une formation plus longue. Dès lors, les entreprises proposaient en définitive des stages à des jeunes qu'elles avaient l'intention d'embaucher à terme, et qui, dans la grande majorité des cas, se seraient vus proposer un emploi même sans subvention (Mühlemann, 2016^[11]).

Mieux vaut cibler les efforts sur les mesures qui ne font pas intervenir d'incitations financières

L'expérience internationale tend à montrer qu'il vaut mieux porter l'attention sur les outils qui augmentent l'attrait, pour les employeurs, d'accueillir des jeunes en difficulté comme alternants, mais sans leur verser directement de l'argent. Par exemple, l'évaluation du dispositif allemand de prime a révélé que les entreprises pensaient que le renforcement des compétences de base des candidats et l'encadrement plus étroit des jeunes les plus en difficulté au cours de la formation auraient été plus utiles qu'une subvention (Wenzelmann, 2016^[12]). Des travaux de chercheurs suisses (Mühlemann, Braendli et Wolter, 2013^[13]) laissent penser que les entreprises sont disposées à consacrer du temps de formation supplémentaire aux jeunes qui obtiennent de mauvais résultats scolaires, du moins dans les professions où elles espèrent tirer de l'alternance un avantage net. On peut en déduire que pour inciter les entreprises à accueillir des jeunes en difficulté, il est important de concevoir les programmes qui leur permettent de rentabiliser leur investissement avant la fin de leur période de formation.

Argument n° 2 : les programmes peuvent être conçus pour donner de bons résultats à la fois pour les employeurs et pour les jeunes en difficulté

Il est possible de concevoir un programme de formation en alternance qui soit également bénéfique aux employeurs et aux jeunes

Des travaux de recherche concluent qu'en définissant avec soin les paramètres des programmes en alternance (durée, rémunération, répartition du temps entre l'entreprise et l'école, par exemple), il est possible d'élaborer des formules qui donnent de bons résultats à la fois pour les jeunes en difficulté et pour leurs employeurs. Les employeurs doivent atteindre le seuil de rentabilité avant la fin de la période de formation, tandis que les jeunes ont besoin d'acquérir des compétences spécifiques. En Suisse, par exemple, les entreprises qui proposent des formations en alternance d'une durée de deux ans ciblant explicitement les jeunes en difficulté atteignent le seuil de rentabilité avant la fin de la période de formation en moyenne, sans sacrifier la qualité de la formation : près de la moitié des jeunes qui achèvent leur formation décrochent un stage de niveau supérieur, et les trois quarts de la moitié restante trouvent un emploi (Führer et Schweri, 2010^[14]). Le programme comporte plusieurs outils de soutien (encadré 6.2).

Des programmes plus courts de durée flexible peuvent être mieux adaptés aux jeunes en difficulté

Proposer des formations en alternance relativement courtes dans les professions qui s'y prêtent peut contribuer à obtenir des taux d'achèvement plus élevés. En Suisse, des formations en alternance d'une durée de deux ans ont été créées pour les jeunes en difficulté (contre trois ou quatre ans en général). L'Autriche a mis en place un système spécial d'alternance avec intégration qui permet aux jeunes d'obtenir un diplôme partiel ou de prendre plus de temps pour achever leur formation (BMWFW, 2016_[15]). Comme pour toute formation en alternance, les programmes ne doivent pas aboutir à une impasse : une fois terminés, ils doivent offrir aux jeunes la possibilité d'accéder à une formation de niveau supérieur.

Certaines professions peuvent mieux convenir aux jeunes en difficulté que d'autres

Les employeurs seront davantage enclins à franchir un pas de plus et à aider les jeunes en difficulté dès lors qu'ils ont besoin d'eux pour contribuer à la production, au lieu de supporter des coûts de formation sans guère de retombées positives pour l'entreprise. Des études ont montré que dans les professions où les entreprises suisses pensent atteindre le seuil de rentabilité avant la fin du contrat d'alternance, les jeunes ayant de mauvais résultats scolaires bénéficient d'un encadrement personnalisé pour les aider à rattraper leur retard. L'inverse est vrai dans les professions où les entreprises recrutent des alternants en vue de garder les meilleurs à la fin de leur formation. En pareil cas, ce sont les meilleurs éléments qui concentrent les efforts de formation (Mühlemann, Braendli et Wolter, 2013_[13]), ce qui n'est pas surprenant, car si l'entreprise tire son principal avantage du recrutement des meilleurs, ce sont eux qu'elle s'emploiera à soutenir. Il s'ensuit que les professions dans lesquelles les entreprises parviennent à dégager des avantages pendant la période de formation sont probablement mieux adaptées aux jeunes qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Lorsque des employeurs recrutent des alternants dans l'optique de tirer profit de leur travail productif plutôt que de les recruter, il faut veiller tout spécialement à ce que ces jeunes puissent acquérir des compétences professionnelles utiles et ne soient pas exploités en tant que main-d'œuvre bon marché – le chapitre 5 s'intéresse à cette question.

Encadré 6.1. Des programmes en alternance axés sur les jeunes en difficulté

Formation en alternance sur deux ans (EBA) en Suisse

Ces programmes ciblent les jeunes âgés de 15 ans et plus qui ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, risquent de décrocher du système éducatif ou de formation ou ont du mal à trouver un contrat en alternance sur trois ou quatre ans. Ils sont déployés dans une soixantaine de professions, comme assistant de vente au détail, aide-soignant et coiffeur (SDBB, 2016_[16]). Leur structure s'apparente à celle de la formation en alternance de plus longue durée et ils associent enseignement scolaire et formation en entreprise. Les apprentis EBA bénéficient de mesures de soutien, comme un encadrement individualisé, des cours de rattrapage et l'aide de tuteurs internes à l'entreprise (SEFRI, 2014_[17]).

Les jeunes qui achèvent avec succès cette formation peuvent intégrer une formation professionnelle de trois ou quatre ans, en rejoignant en général la deuxième année du programme – c'est le cas d'environ 41 % d'entre eux dans les deux ans qui suivent la fin de leur formation. Parmi ceux qui ne poursuivent pas leur formation, 75 % trouvent un emploi dans les six mois (SEFRI, 2014_[17]).

Source : Fuhrer, M., et J. Schweri (2010_[14]) « Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms », *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 2/22, www.skbf-csre.ch ; SBF (2014_[17]), *Zweijährige Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest*, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, www.sbf.admin.ch/berufsbildung ; SDBB (2016_[16]), portail sur l'orientation professionnelle « EBA-Beruf – 2-jährige Lehre », www.berufsberatung.ch.

L'alternance par intégration (IBA) en Autriche

L'alternance par intégration a été mise en place en 2003 et concernait 6 % des alternants en 2014 (Dornmayr, 2012_[18]). Elle cible les apprenants ayant des besoins spécifiques, les personnes handicapées et celles qui n'ont pas obtenu le certificat de fin de scolarité (BMWFW, 2016_[15]). Les participants peuvent rallonger leur période de formation d'un ou de deux ans et obtenir un diplôme partiel. Ils sont encadrés en entreprise comme à l'école. Le volet scolaire est adapté aux besoins des alternants IBA : les enseignants peuvent suivre des cours spécialisés, peuvent bénéficier d'un soutien pédagogique et la taille des classes est réduite. Les participants qui optent pour le diplôme partiel suivent un programme personnalisé dans des classes à effectifs réduits.

Source : BMWFW (2016_[15]), *Lehrausbildung in verlängerter Lehrzeit und in Teilqualifikation*, ministère fédéral des Sciences, de la Recherche et de l'Économie, www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung ; Dornmayr, H. (2012_[18]), *Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung*, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung.

Les jeunes en difficulté doivent souvent suivre des programmes préparatoires pour se mettre à niveau

Des alternants bien préparés – qui ont comblé leurs lacunes dans les savoirs fondamentaux, ont bien réfléchi à leur profession future et sont prêts à s’engager et à apprendre en environnement réel de travail – auront plus d’attrait aux yeux des employeurs potentiels et de meilleures chances de mener à bien leur formation. De nombreux pays déploient d’ambitieux programmes de préparation à l’alternance à cette fin.

- Les programmes de préparation à l’alternance encouragent les jeunes en difficulté à opter pour l’alternance et allouent des ressources financières à cette fin.
- Compte tenu de la diversité des approches dans ce domaine et du maigre corpus de données probantes, les initiatives nouvelles doivent être testées et évaluées avant de déployer les programmes les plus efficaces.

Argument n° 1 : les programmes de préparation à l’alternance peuvent faciliter l’accès à l’alternance des jeunes en difficulté

Les programmes de préparation peuvent préparer les jeunes en difficulté à une formation en alternance

Parce qu’il est très difficile de convaincre les employeurs de proposer des contrats en alternance à des jeunes mal préparés, une solution consiste à combler les lacunes de compétences des jeunes en difficulté avant le début de leur formation. L’objectif est d’aider ces jeunes à renforcer leurs compétences de base de manière à accroître leurs chances de trouver une bonne place de formation en alternance. Ces programmes préparatoires contribuent à remédier aux faiblesses dans les savoirs fondamentaux, à acquérir des compétences professionnelles initiales et à améliorer les compétences non techniques et l’employabilité. Les employeurs pourront alors optimiser leur investissement en recrutant des jeunes mieux préparés qui apprendront mieux, apporteront une contribution plus substantielle à la production, auront moins besoin de soutien pour combler leurs lacunes et présenteront un plus faible risque de décrochage.

Ces programmes jouent un rôle essentiel lorsque l’alternance est une passerelle vers l’éducation et la formation professionnelles (EFP) du deuxième cycle du secondaire

Les programmes préparatoires, qui servent de passerelle vers l’alternance, existent dans de nombreux pays de l’OCDE (tableau 6.1). Outre l’acquisition de compétences scolaires, professionnelles et non techniques, ces programmes ont souvent pour objectif d’aiguiller les participants vers les places de formation en alternance disponibles en offrant une orientation professionnelle, des stages et une aide à la recherche d’emploi. Dans les pays où l’EFP du deuxième cycle du secondaire prend habituellement la forme de stages en alternance (en Europe continentale, par exemple), l’incapacité à trouver un stage peut rompre le lien avec le marché du travail et avec les offres de formation. Dans ces pays, les programmes préparatoires font la jonction entre le premier et le deuxième cycle de l’enseignement secondaire. Ces programmes ciblent parfois les jeunes en difficulté qui sont coupés du système formel de préparation à l’alternance. Par exemple, aux États-Unis, de nombreux programmes sont élaborés par des acteurs publics et privés, ce

qui crée à la fois un terrain propice à l'innovation et entraîne des difficultés pour pérenniser et actualiser les approches qui fonctionnent.

Tableau 6.1. Programmes de préparation à l'alternance dans une sélection de pays de l'OCDE

Pays	Programme	Groupe ciblé	Durée type	Contenu
Australie	Préparation à l'alternance		6-12 mois	Compétences générales nécessaires à l'employabilité, compétences professionnelles spécifiques.
Angleterre (Royaume-Uni)	Stage	Jeunes âgés de 16 à 24 ans, titulaires d'un diplôme inférieur au niveau 3, sans emploi et ayant peu d'expérience professionnelle	6 semaines-6 mois	Stage pratique, formation préparatoire, savoirs fondamentaux le cas échéant.
Allemagne	Formation initiale	Jeunes âgés de 16 à 25 ans	6-12 mois	Apprentissage en milieu de travail, volet scolaire facultatif.
	Année d'EFP préparatoire	Jeunes âgés de moins de 18 ans	12 mois (extension jusqu'à 18 mois)	Matières générales en établissement d'enseignement professionnel. Expérimentation de trois domaines professionnels (stages compris).
	Année professionnelle de base		12 mois	Théorie et pratique professionnelles dans un domaine choisi. Stage.
Écosse (Royaume-Uni)	Certificat d'aptitude au travail	Jeunes âgés de 16 à 24 ans	10-12 semaines	Formation en classe axée sur les compétences nécessaires à l'employabilité. Expérience professionnelle.
Suisse	Semestre de motivation	Jeunes âgés de moins de 25 ans	6 mois (extension jusqu'à 9.5 mois)	1 à 2 jours par semaine en établissement d'enseignement professionnel.
	Mesures de transition		12 mois	Savoirs fondamentaux, motivation et orientation professionnelle.
États-Unis	Préparation à l'alternance			Savoirs fondamentaux, formation de préparation à l'emploi.

Note : En outre, le Canada est en train de mettre en place des programmes de préparation à l'alternance.
Source : Kis, V. (2016^[19]), « Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 150, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>.

Argument n° 2 : les programmes qui permettent aux apprenants de démarrer leur formation en dehors de l'entreprise devraient mettre l'accent sur le passage au système normal

Certains pays ont mis en place des programmes qui permettent aux jeunes de débiter leur formation en alternance en dehors des entreprises

Une autre approche consiste à permettre aux jeunes d'entamer une formation « parallèle » en alternance sans faire de stage, puis à les aider à rejoindre le système classique. Par exemple, l'Autriche a instauré des cours spéciaux (appelés *überbetriebliche Ausbildung* [ÜBA]) destinés aux jeunes qui ne trouvent pas de stage, afin de les former dans un atelier qui simule les conditions en entreprise. Environ un quart des participants intègrent

ensuite une formation en alternance classique, et les autres obtiennent le même diplôme que les alternants mais en suivant un programme scolaire (Hofbauer, Kugi-Mazza et Sinowatz, 2014_[20]). En Allemagne, des programmes analogues (*Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen* [BaE]) sont dispensés dans diverses professions et ciblent les jeunes défavorisés et qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Au bout de la première année, les participants sont encouragés à rechercher un contrat en alternance classique, et ceux qui n'y parviennent pas peuvent poursuivre le programme et obtenir un diplôme (Bonin et al., 2010_[21]).

Toutefois, ces programmes ne procurent pas certains avantages propres à l'alternance

Ces programmes présentent un intérêt pour les jeunes qui ne trouvent pas tout de suite un contrat en alternance en entreprise, car ils commencent à percevoir un salaire et peuvent obtenir un diplôme. Toutefois, ils n'offrent pas tous les avantages d'une formation en alternance classique : ainsi, les participants n'ont pas les mêmes possibilités d'acquérir des compétences non techniques que les alternants (ils n'interagissent pas avec un patron et des collègues réels). Enfin, l'offre de contrats en alternance dans une entreprise adresse un signal quant à ses besoins ; avec ces programmes, ce signal est inexistant.

Argument n° 3 : compte tenu de la variété des approches dans ce domaine, il est souhaitable de disposer de données d'évaluation supplémentaires

Les évaluations sont essentielles pour déterminer ce qui fonctionne

Les programmes de préparation à l'alternance sont souvent coûteux, ce qui exige de déterminer les approches les plus efficaces. Si ces programmes ne permettent pas d'acquérir des compétences utiles, ils risquent de devenir stigmatisants pour leurs participants au lieu de servir de passerelle vers un emploi de qualité. Les données issues des évaluations contribuent à déterminer si un programme donne de bons résultats afin de reproduire les initiatives qui fonctionnent et d'abandonner celles qui échouent.

Il est difficile de se procurer des données probantes

Même au sein d'un pays, les programmes proposés varient souvent de par leur contenu, leur durée et leur financement, de sorte que les résultats moyens ne sont guère révélateurs de leur qualité. En outre, il est hasardeux de déterminer ce que les participants seraient devenus s'ils n'avaient pas suivi le programme. Dans la plupart des pays, tous les jeunes éligibles qui souhaitent s'inscrire sont admis, rendant impossible de comparer la situation de ceux qui bénéficient du programme et de ceux qui en sont privés. En général, les participants à des programmes de préparation à l'alternance sont plus défavorisés et possèdent des compétences moindres que ceux du même âge qui optent pour d'autres cursus ou emplois (Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Collectif d'auteurs], 2016_[22] ; Karmel et Oliver, 2011_[23]). Cela signifie que des taux d'abandon plus élevés à une formation en alternance des jeunes qui ont suivi un programme préparatoire (comme en Allemagne) peuvent traduire des compétences plus faibles au départ, plutôt qu'une mauvaise qualité du programme. En Australie, des évaluations ont montré que le lien entre participation à un programme de préparation à l'alternance et achèvement de la formation en alternance varie d'une profession à l'autre (Karmel et Oliver, 2011_[23]).

Les jeunes en difficulté ont souvent besoin d'un soutien supplémentaire au cours de leur période de formation en alternance

Les jeunes en difficulté rencontreront probablement plus d'obstacles pour achever leur formation qu'un alternant moyen, et le décrochage se traduit généralement par de moindres performances sur le marché du travail. Le décrochage est également dommageable pour les employeurs, qui auront investi à fonds perdus dans le recrutement et la formation d'un alternant, supportent des coûts et ne peuvent tirer parti de la contribution des alternants aux activités productives de leur entreprise.

Les écueils auxquels les jeunes en difficulté se heurtent peuvent concerner le travail scolaire, un conflit avec leur employeur ou être de nature personnelle. Pour augmenter les chances de réussite et aider les alternants à prendre part aux activités productives de leur entreprise d'accueil :

- Les jeunes en difficulté qui débutent une formation en alternance doivent recevoir un soutien supplémentaire, sous la forme de cours de rattrapage (dans les savoirs fondamentaux par exemple), d'un encadrement ou d'un tutorat.
- Il faut aider les employeurs à renforcer leurs capacités à accueillir ces jeunes. Il peut par exemple s'agir d'une aide pour gérer les problèmes susceptibles de survenir avec les alternants et pour offrir une formation en cours d'emploi qui soit efficace (formation et forum en ligne pour les tuteurs, par exemple).

Argument 1 : aider les jeunes en difficulté au cours de la formation peut être bénéfique aux employeurs comme aux jeunes

Un jeune en alternance doit être soutenu pour éviter qu'il ne décroche

De nombreux jeunes en difficulté ont du mal à mener à bien une formation en alternance. Des données provenant d'Angleterre (Royaume-Uni), d'Allemagne et de Suisse montrent que les alternants issus d'une minorité ethnique, qui ont de mauvais résultats scolaires et des difficultés d'apprentissage enregistrent des taux d'abandon plus élevés. Les compétences non techniques et la motivation comptent aussi, et les employeurs invoquent souvent le manque d'appétence pour l'effort pour expliquer les décrochages (Gambin et Hogarth, 2016^[24] ; Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Collectif d'auteurs], 2016^[22] ; Stalder et Schmid, 2006^[25]). Soutenir les alternants au cours de la formation peut les aider à obtenir un diplôme, tout en étant profitable à leurs employeurs.

L'aide en cours de formation rejaillit aussi sur les employeurs, ce qui les incite à proposer des contrats

Les jeunes en difficulté ont souvent besoin d'être formés plus longtemps (générant des coûts plus élevés pour les employeurs), acquièrent des compétences plus lentement (réduisant les retombées pour l'entreprise) et présentent un risque accru d'abandon. Offrir un soutien supplémentaire aide les jeunes à apprendre plus vite, à surmonter leurs difficultés, à mieux s'entendre avec leur employeur et leurs enseignants, et accroît leurs chances d'achever leur formation avec succès. Dès lors, les employeurs tirent parti de jeunes plus performants et présentant moins de risques d'abandon, avec les coûts que cela entraîne. L'existence d'un soutien supplémentaire peut inciter les employeurs à recruter en alternance des jeunes en difficulté. Par exemple, un menuisier peut être réticent à accueillir un jeune en échec scolaire par crainte qu'il ne possède pas le niveau en mathématiques nécessaire pour monter un escalier. L'existence d'un soutien

supplémentaire peut rassurer le menuisier sur la capacité d'intégration du jeune dans l'entreprise.

L'école et les tuteurs peuvent contribuer à surmonter les problèmes personnels et d'apprentissage

L'aide aux alternants peut prendre la forme de cours scolaires ou techniques (cours de rattrapage par exemple) ou d'une préparation aux examens. Des tuteurs ou des mentors peuvent aider les jeunes à gérer les difficultés quotidiennes et faire office de médiateurs s'ils rencontrent des problèmes dans l'entreprise ou à l'école.

Encadré 6.2. Aide publique en faveur de l'alternance

Australie

Le Réseau de soutien à l'alternance vise à aider les employeurs à recruter, former et fidéliser des jeunes stagiaires et à les accompagner vers la réussite. Onze réseaux régionaux prodiguent des services de conseil et de soutien aux employeurs et aux alternants au moyen d'une offre universelle de services qui associe soutien administratif, traitement des paiements, contacts réguliers, et services ciblés en faveur de ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire. En cas de risque de décrochage, des interventions supplémentaires (encadrement par exemple) aident les jeunes et leurs employeurs à surmonter les difficultés. Les jeunes qui n'ont pas le profil pour suivre une formation en alternance peuvent être aiguillés vers d'autres offres de formation. Les services offerts par le Réseau sont financés par le gouvernement australien et rendus par des prestataires privés.

Autriche

Des tuteurs, rémunérés sur deniers publics, encadrent des jeunes suivant une formation en alternance par intégration, qui cible les jeunes ayant des besoins spécifiques, un handicap ou en situation de décrochage du système scolaire. Ils se chargent des formalités administratives et préparent l'entreprise à accueillir le jeune. Au cours de la période de formation, ils jouent un rôle de tuteur et de médiateur en cas de difficultés. La plupart des tuteurs suivent une formation d'éducateurs spécialisés et ont une expérience professionnelle avec des jeunes défavorisés.

Allemagne

L'aide à l'alternance, financée par l'État, est offerte gratuitement aux jeunes sous contrat d'alternance ou en décrochage scolaire pour faciliter leur retour à une formation. L'aide associe cours de rattrapage, aide aux devoirs, soutien à la résolution des problèmes de la vie quotidienne et médiation en cas de conflit avec l'école ou l'entreprise. Un plan de soutien est établi avec le jeune, qui prévoit généralement trois heures d'encadrement individuel par semaine, et des sessions de groupe.

Suisse

Les jeunes qui suivent des programmes en alternance sur deux ans peuvent prétendre à un encadrement individualisé financé par l'État. Environ la moitié des jeunes éligibles saisissent cette opportunité, principalement pour améliorer leur maîtrise de la langue, surmonter leurs difficultés d'apprentissage ou résoudre des problèmes psychologiques. Les tuteurs sont souvent d'anciens enseignants, des thérapeutes ou des travailleurs sociaux, et suivent une formation ciblée au cours de leur préparation à l'emploi (300 heures de formation à Zurich, par exemple).

Source : Kis, V. (2016^[19]), « Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 150, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>; Gouvernement australien (2018^[26]), *Australian Apprenticeship Support Network*, www.australianapprenticeships.gov.au/australian-apprenticeship-support-network.

D'après les données internationales, l'aide au cours d'une formation en alternance donne de bons résultats

Il est difficile d'évaluer les initiatives menées dans ce domaine parce que tous ceux qui sollicitent un soutien en bénéficient généralement. On constate néanmoins de grandes différences entre pays dans les modalités de mise en œuvre de ces initiatives. Les études disponibles laissent penser que l'aide en faveur de jeunes alternants en difficulté accroît leurs chances de réussite. Des études consacrées à l'alternance en Australie ont montré que l'absence de soutien est une des principales causes d'abandon. L'existence d'un référent de confiance qui peut aider les jeunes qui rencontrent des problèmes personnels ou en situation de conflit avec leur entreprise peut réduire les taux d'échec (Snell et Hart, 2008^[27]; Deloitte Access Economics, 2014^[28]). Le soutien en faveur des employeurs procure aussi bien des avantages. Il peut s'agir d'améliorer les capacités de gestion au sein de l'entreprise pour permettre à l'employeur de mieux intégrer les alternants dans les activités quotidiennes, de mieux les former et de traiter les problèmes qui surviennent. En Allemagne, la suspension temporaire de la formation obligatoire des tuteurs a entraîné une hausse des taux d'abandon (BIBB, 2009^[29]), aboutissant six ans plus tard au rétablissement de l'obligation de formation.

Conclusion

Ce chapitre cherche à savoir comment faire en sorte que la formation en alternance produise de bons résultats pour les jeunes en difficulté, sans emploi et sortis du système éducatif ou qui risquent de connaître cette situation. De nombreuses données probantes montrent que la formation en alternance peut faciliter le passage de ces jeunes de l'école à la vie active. De nombreux pays versent des subventions aux employeurs qui accueillent en formation des jeunes en échec scolaire ou issus de milieux défavorisés, mais l'efficacité de ces aides financières est contestée. Mieux vaut privilégier les interventions destinées à réduire le temps nécessaire pour qu'un jeune en difficulté sous contrat en alternance devienne un travailleur qualifié et productif afin de couvrir les coûts de formation supportés par les employeurs. Ces interventions englobent les variations de la durée type de la formation (en la raccourcissant ou en l'allongeant par rapport à la durée habituelle), les programmes préparatoires qui augmentent l'attrait d'un jeune pour un recruteur potentiel, ou l'aide personnalisée visant à résoudre les problèmes rencontrés par un jeune en cours de formation.

Références

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Collectif d'auteurs] (2016), *Bildung in Deutschland 2016 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration Bildung in Deutschland 2016 [L'éducation en Allemagne 2016 : rapport fondé sur des indicateurs assorti d'une analyse de l'éducation et du fait migratoire en Allemagne]*, W. Bertelsmann Verlag, <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>. [22]
- BIBB (2009), « Ausbilder-Eignungsverordnung Vom 21 Januar 2009 [« Règlement relatif aux aptitudes requises des formateurs à compter du 21 janvier 2009 »] », *Bundesgesetzblatt* 5, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf. [29]
- BMWFV (2016), *Lehrausbildung in verlängerter Lehrzeit und in Teilqualifikation [L'apprentissage dans le cadre d'une formation aménagée]*, Ministère fédéral des Sciences, de la Recherche et de l'Économie (Autriche), <http://www.bmwf.vg.at/Berufsausbildung>. [15]
- Bonin, H. (2013), *Begleitforschung „Auswirkungen des Ausbildungsbonus auf den Ausbildungsmarkt und die öffentlichen Haushalte“ [« Effets du bonus-formation sur le marché de la formation et sur les budgets publics »]*, étude d'accompagnement], http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb438-Ausbildungsbonus-2013.pdf?__blob=publicationFile. [10]
- Bonin, H. et al. (2010), *Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III: Endbericht [Études préliminaires à l'évaluation des programmes de soutien destinés aux jeunes adultes prévus par les Codes sociaux II et III : Rapport final]*, Centre pour la recherche européenne en économie (ZEW), Ramboll et INFAS, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-fb405-evaluation-sgbII-sgbIII.pdf?__blob=publicationFile. [21]
- Deloitte Access Economics (2014), *Australian Apprenticeships Mentoring Package Interim Evaluation*, Deloitte Access Economics, Barton, https://www.australianapprenticeships.gov.au/sites/ausapps/files/publication-documents/report_-_aamp_mentoring_package_interim_evaluation.pdf. [28]
- Dornmayr, H. (2012), *Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung [L'entrée sur le marché du travail des diplômés ayant suivi une formation professionnelle d'intégration]*, Institut de recherche sur les qualifications et la formation dans l'économie autrichienne, <http://www.bmwf.vg.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung>. [18]
- Fuhrer, M. et J. Schweri (2010), « Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms », *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 2/22, pp. 107-125. [14]
- Gambin, L. et T. Hogarth (2016), « Factors affecting completion of apprenticeship training in England », *Journal of Education and Work*, vol. 29/4, pp. 470-493, <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.997679>. [24]

- Gelber, A., A. Isen et J. Kessler (2014), « The effects of youth employment: Evidence from New York City Summer Youth Employment Program Lotteries », *NBER Working Paper*, no. 20810, <http://www.nber.org/papers/w20810>. [3]
- Gouvernement de l'Australie (2018), *Australian Apprenticeship Support Network*, <http://www.australianapprenticeships.gov.au/australian-apprenticeship-support-network> (consulté le 5 février 2018). [26]
- Gouvernement de l'Australie (2017), *Australian Apprenticeships*, <http://www.australianapprenticeships.gov.au> (consulté le 30 août 2017). [8]
- Heckman, J. et Y. Rubinstein (2001), « The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program », *The American Economic Review*, vol. 91/2, pp. 145-149, http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Rubinstein_AER_2001_91_2.pdf. [4]
- Heckman, J., J. Stixrud et S. Urzua (2006), « The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior », *Journal of Labor Economics*, vol. 24, pp. 411-482, <http://www.nber.org/papers/w12006>. [5]
- Hofbauer, S., E. Kugi-Mazza et L. Sinowatz (2014), *Erfolgsmo­dell ÜBA: Eine Analyse der Effekte von Investitionen in die überbetriebliche Ausbildung ÜBA auf Arbeitsmarkt und öffentliche Haushalte [Le succès de la formation professionnelle hors entreprise (ÜBA) : analyses des effets produits, sur le marché du travail et les budgets publics, par les investissements consacrés à l'ÜBA]*, WISO, Linz, http://www.isw.linz.at/themen/dbdocs/LF_Hofbauer_Kugi_Sinowatz_03_14.pdf. [20]
- Karmel, T. et D. Oliver (2011), *Pre-apprenticeships and their Impact on Apprenticeship Completion and Satisfaction*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, <https://www.ncver.edu.au/publications/publications/all-publications/pre-apprenticeships-and-their-impact-on-apprenticeship-completion-and-satisfaction> (consulté le 12 avril 2018). [23]
- Kis, V. (2016), « Work-based learning for youth at risk: Getting employers on board », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 150, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5e122a91-en>. [19]
- Mühlemann, S. (2016), « The cost and benefits of work-based learning », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 143, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5j1pl4s6g0zv-en>. [11]
- Mühlemann, S., R. Braendli et S. Wolter (2013), « Invest in the best or compensate the weak? An empirical analysis of the heterogeneity of a firm's provision of human capital », *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, vol. 1/1, pp. 80-95, <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/20493981311318629>. [13]
- OCDE (2015), *Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC) (base de données, 2012, 2015)*, <http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm>. [6]

- Quintini, G. et S. Martin (2014), « Same same but different: School-to-work transitions in emerging and advanced economies », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, no. 154, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>. [1]
- Sattar, S. (2010), « Evidence scan of work experience programs », *Mathematica Policy Research Reports*, no. 685b2a650bdf4437b1de31c2e, Mathematica Policy Research, Oakland, <https://ideas.repec.org/p/mpr/mpres/685b2a650bdf4437b1de31c2e1c9c173.html>. [2]
- SDBB (2016), *AFP - apprentissage en 2 ans*, <http://www.orientation.ch>. (consulté le 20 octobre 2016). [16]
- SEFRI (2014), *Guide pour la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale*, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildung_ungmiteidgenoessischemb.pdf.download.pdf/guide_pour_la_formationprofessionnelleinitiale_dedeuxansavecattes.pdf. [17]
- Service-Public-Pro (2016), *Crédit d'impôt apprentissage*, <https://www.service-public.fr/professionnels-entreprises/vosdroits/F31957>. [9]
- Snell, D. et A. Hart (2008), « Reasons for non-completion and dissatisfaction among apprentices and trainees: A regional case study », *International Journal of Training Research*, vol. 6/1, <https://www.tandfonline.com/doi/10.5172/ijtr.6.1.44>. [27]
- Stalder, B. et E. Schmid (2006), *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA [Causes et conséquences des ruptures de contrat d'apprentissage, Résultats du projet LEVA]*, https://www.be.ch/portal/de/veroeffentlichungen/publikationen.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BEv/ERZ_2006_Lehrvertragsaufloesungen_ihre_Ursachen_und_Konsequenzen.pdf. [25]
- Wenzelmann, F. (2016), *Lessons from Subsidies in Germany: The Ausbildungsbonus*. [12]
- Wirtschaftskammer Österreich (WKO) (2016), *Wirtschaftskammer Österreich [Chambre économique fédérale d'Autriche]*, <https://www.wko.at/service/foerderungen/integrative-berufsausbildung-und-teilqualifizierungen.html> (consulté le 21 octobre 2016). [7]

Chapitre 7. Comment attirer de potentiels alternants ?

Le présent chapitre traite de l'attractivité de l'alternance auprès des jeunes. Nous y verrons combien il importe que les programmes de formation présentent un intérêt bien réel de par les débouchés qu'ils offrent et aussi combien l'alternance est généralement mal connue de la jeunesse. Le rôle des services d'orientation, lorsqu'il s'agit de suppléer au manque d'information, de démentir les idées reçues sur l'alternance et de faciliter le passage de l'école à la vie active, sera d'autre part mis en lumière. Des indications tirées d'études internationales renseigneront sur les caractéristiques qui font l'efficacité de ces services et sur le rôle clé que les employeurs peuvent jouer en intervenant dans ce cadre.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Problématiques et défis

De toutes les décisions importantes que les jeunes ont à prendre, bien peu sont aussi déterminantes que celles se rapportant à leur parcours scolaire et à leurs aspirations professionnelles. Or le sexe, l'origine ethnique ou le milieu socio-économique des individus interfèrent souvent fortement dans ces grandes décisions. Les jeunes gens ne mesurent pas, en règle générale, tout ce que l'alternance peut leur offrir, et beaucoup ne s'y intéressent aucunement. Inscrite dans une démarche stratégique, l'action des services d'orientation professionnelle est capable d'ouvrir d'autres horizons professionnels à ces jeunes et de les rendre à même de prendre des décisions assurées sur la foi d'informations fiables et pertinentes.

Il n'est pas évident de faire un choix

Il est souvent difficile de ne pas perdre pied face au nombre toujours croissant des options proposées aux jeunes par les systèmes d'enseignement et de formation, conduisant aux débouchés professionnels les plus divers. Les choix d'orientation cependant induisent des effets et des conséquences durables. Il est un fait que les gains que les jeunes peuvent escompter au terme de leur formation varient considérablement selon le niveau de qualification, le domaine/secteur et la discipline/profession considérés (Pfister, Sartore et Backes-Gellner, 2017^[1] ; Chevalier, 2011^[2]).

Dans certains pays, la formation en alternance n'attire pas

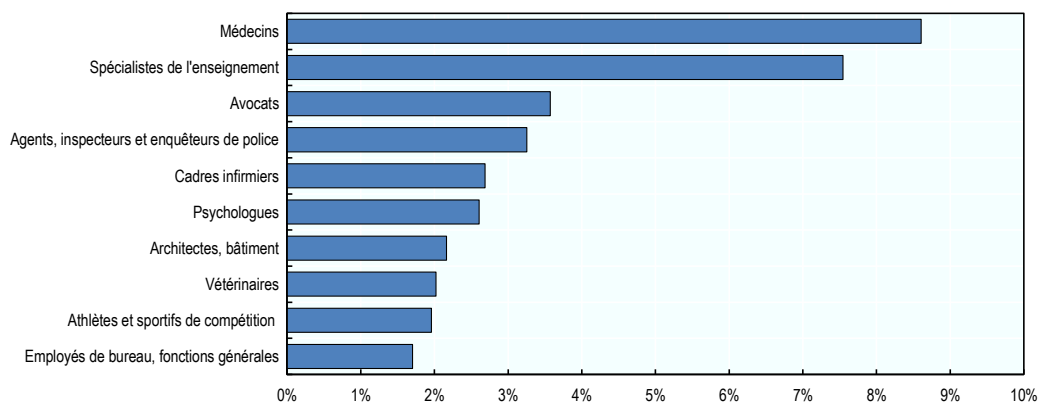
Dans bien des pays, les alternants potentiels ne se bousculent pas. Les élèves ne s'engageront pas sur la voie de l'alternance si elle est pour eux un pis-aller ou une impasse qui ne leur laissera que de maigres possibilités d'évolution une fois leur diplôme initial en poche. Il arrive aussi, quelquefois, que la qualité des formations laisse à désirer. Les retombées professionnelles escomptées, par exemple en termes de probabilité de décrocher un emploi ou de niveau de rémunération, ont également leur importance. La qualité des formations en alternance n'est jamais qu'à l'exacte mesure de la réussite de leurs diplômés : celles qui ne mettent pas les alternants en situation de réussir sur le marché du travail et n'ouvrent pas de possibilités de se perfectionner sont, par définition, de piètre qualité. Il n'y a rien d'étonnant dans ces conditions à ce que la jeunesse boude les filières de formation en alternance. Cela étant dit, les jeunes n'ont souvent qu'une vague idée de ce que l'alternance peut leur offrir et il n'est pas rare que les choix soient dictés par l'ignorance. Il appartient aux services d'orientation de faire en sorte que les jeunes puissent s'envisager objectivement comme alternants dans différents secteurs de l'économie.

Les jeunes ont tendance à nourrir des attentes peu réalistes et mal fondées

Il y a tout lieu de penser que les projets professionnels des jeunes manquent souvent de réalisme et d'ancrage concret. Des données rassemblées en 2015 dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des élèves (PISA) montrent que la plupart des jeunes de 15 ans ont une idée très claire de leur futur métier et qu'il n'y a guère de variété en la matière puisque les aspirations d'un tiers d'entre eux ne portent que sur dix professions différentes seulement [voir (Musset et Mytna Kurekova, 2018^[3]) pour une analyse plus complète des données correspondantes].

Graphique 7.1. Les 10 professions les plus fréquemment envisagées à l'âge de 15 ans d'après l'enquête PISA 2015

Élèves ayant indiqué envisager une profession appartenant à l'une des catégories ci-après, en pourcentage de l'ensemble des élèves ayant répondu



Note : la catégorie « médecins » regroupe les médecins, les médecins spécialistes et les médecins généralistes. La catégorie « spécialistes de l'enseignement » recouvre l'ensemble des professions formant le sous-grand groupe 23 de la CITP. Les « agents, enquêteurs et inspecteurs de police » correspondent aux groupes de base 5412, 3355 et 3411.

Source : OCDE (2015_[4]), Base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869412>

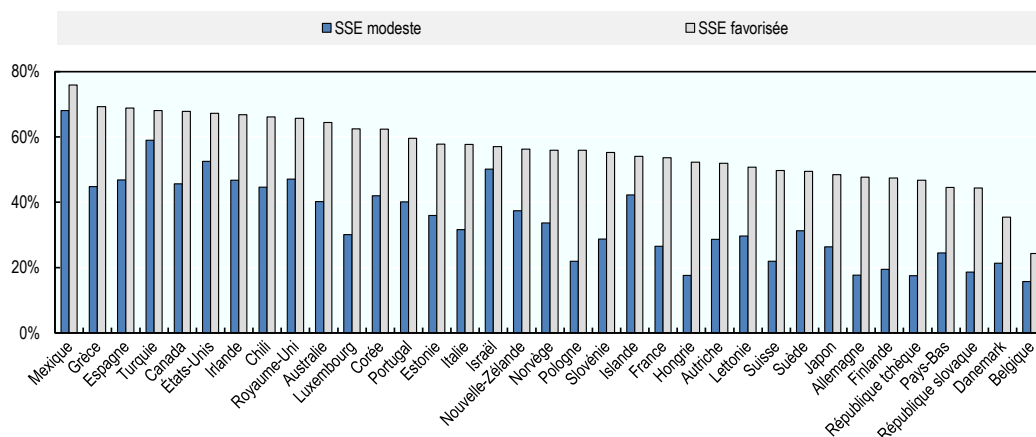
Des recherches révèlent un fréquent décalage entre les ambitions professionnelles affichées par les jeunes et les besoins effectifs du marché du travail. Ceux qui manquent de réalisme à l'adolescence tendent à être durablement pénalisés dans la vie active (Yates, 2011_[5]).

Le contexte familial, avec d'autres caractéristiques, influe sur le projet professionnel

Le sexe, l'origine ethnique et nationale et la situation socio-économique sont autant de facteurs qui influencent puissamment le projet professionnel des individus. L'analyse des résultats du PISA montre que les jeunes issus de familles plutôt aisées se voient bien plus volontiers exerçant une profession intellectuelle ou scientifique que les jeunes issus de familles plus modestes, qui, eux, seront davantage portés vers un emploi de technicien – même après application de variables statistiques tenant compte des aptitudes scolaires ou du niveau de compétence (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]).

Graphique 7.2. Les élèves issus d'un milieu favorisé sont plus enclins à envisager une profession intellectuelle ou scientifique que les élèves défavorisés

Pourcentage d'élèves indiquant vouloir devenir cadre (grand groupe 2 de la CITP) en fonction de la situation socio-économique (SSE)



Note : pas de données disponibles pour la République slovaque. Appartiennent par exemple à la catégorie des professions intellectuelles et scientifiques les ingénieurs civils, les professeurs de l'enseignement secondaire, les médecins, les infirmiers de bloc opératoire et les analystes des systèmes informatiques.

Source : OCDE (2015_[4]), Base de données PISA 2015, www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933869431>

Bien des jeunes ne pensent pas spontanément à l'alternance

Les jeunes décident souvent de s'orienter vers telle ou telle profession sans trop connaître le marché du travail. Avec l'allongement de la durée des études, leurs aspirations professionnelles se sont faites plus ambitieuses au cours de la période récente. Les emplois très qualifiés (auxquels on accède via l'enseignement supérieur) sont devenus extrêmement convoités, tandis que la proportion de jeunes désirant travailler de ses mains (notamment par l'exercice d'un métier artisanal) ou en tant que technicien est tombée aujourd'hui à moins de un pour vingt par endroits (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]).

L'image négative véhiculée par un petit nombre de parcours professionnels, en particulier dans l'artisanat et dans des domaines plus techniques, peut agir comme un repoussoir. Autrement dit, beaucoup de jeunes (et même de plus en plus dans certains pays) n'envisagent peut-être même pas la possibilité d'une formation en alternance [voir chez (Mann, 2016_[6]) les constatations faites en Angleterre (Royaume-Uni).]

De graves erreurs circulent au sujet de l'alternance

L'analyse des données du PISA vient corroborer les résultats d'un sondage de grande envergure réalisé dernièrement par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop, 2017_[7]), et donne à penser que l'EFP et les professions accessibles à travers elle sont souvent mal connues. En 2017, le CEDEFOP a lancé une enquête d'opinion sur l'image de l'EFP dans les pays de l'Union européenne au cours de laquelle plus de 35 000 personnes ont été interrogées. Il en est ressorti que si l'EFP a plutôt mauvaise réputation par rapport à l'enseignement général chez ceux qui ont suivi une formation générale, neuf diplômés de l'EFP sur dix se disent satisfaits de leurs compétences professionnelles. L'enquête révèle qu'il se colporte de graves idées

fausses à propos de l'EFP : 70 % des personnes interrogées pensent que l'EFP ne concerne que le travail manuel, malgré la diversité des emplois accessibles aujourd'hui par cette voie. Quant à l'aide à l'orientation professionnelle, seule la moitié des répondants ayant opté pour un cursus général déclare avoir entendu parler de l'EFP avant de faire son choix (Cedefop, 2017^[7]).

Il est tout à fait possible que les jeunes et leurs parents ignorent qu'il existe des formations en alternance dans des domaines comme la banque, le secteur public et les technologies de l'information et de la communication (TIC). En France par exemple, un tiers des formations en alternance sont proposées au niveau post-secondaire et plus de la moitié d'entre elles concernent le secteur des services – notamment le commerce et la gestion¹ (OCDE, 2014^[8]).

Les jeunes peuvent aussi ignorer qu'il est possible de continuer à se former au terme d'un cursus en alternance et qu'il existe différentes voies pour cela, certaines conduisant à des postes à responsabilités, d'autres permettant de lancer et gérer sa propre entreprise ou d'autres encore permettant de rejoindre l'université. Les services d'orientation professionnelle doivent par conséquent prendre les devants, et les aider à explorer différents cheminements de carrière. On ne saurait considérer que les jeunes savent pertinemment ce qu'est l'alternance. Il y a tout lieu au contraire de mener des campagnes de sensibilisation, sur le modèle de la semaine de l'EFP, en Allemagne, placée sous le patronage du président de la République fédérale, M. Steinmeier, ou de la Semaine européenne des compétences professionnelles², l'objectif étant d'amener les jeunes et ceux qui ont une influence sur eux (leurs parents par exemple) à changer de regard. Des initiatives d'excellence, à l'exemple de WorldSkills³, et des mesures destinées à faciliter la mobilité internationale des apprentis pourront servir au même usage.

Le facteur sexuel tient parfois un rôle important

Les aspirations professionnelles des individus dépendent aussi en grande partie de leur sexe, et l'on constate à cet égard de considérables différences entre les pays. Au sein de l'enseignement professionnel, les formations en alternance et les programmes suivis en école donnent à voir, dans bien des cas, une nette séparation entre filles et garçons. En général, les premières nourrissent des ambitions plus élevées que les seconds, mais ces ambitions ont tendance à se concentrer, par exemple, sur les professions médicales ou l'enseignement. Les filles se détournent par ailleurs volontiers des professions scientifiques, technologiques, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM). Alors que des recherches donnent à penser que les stéréotypes sexistes peuvent dissuader les filles aussi bien que les garçons d'embrasser telle ou telle carrière, et qu'il est possible de les contrecarrer par un travail d'information plus assidu, certaines professions à hégémonie masculine ou féminine paraissent si peu ouvertes à l'autre sexe qu'il faudra recourir à différentes stratégies dictées par l'expérience directe (OCDE, 2015^[9]).

La qualité de la formation en alternance importe à son attractivité

Pour que la formation en alternance atteigne un niveau de qualité élevé et ait une solide réputation, il faut engager un cycle vertueux dans lequel le soin porté à la qualité du programme de formation se répercute sur les perspectives d'emploi et de revenu qui s'offrent à l'alternant, et que cela draine ensuite vers le même programme de formation davantage de candidats de valeur. Cet afflux contribuera à son tour à la renommée du programme, renforçant par ailleurs l'attractivité de celui-ci aux yeux des employeurs qui, en plus d'apprécier la qualité de l'enseignement et de la formation dispensés, verront

aussi là le moyen de recruter des jeunes gens capables. Le devenir professionnel des alternants n'en sera que meilleur.

Argument n° 1 : les alternants ont besoin de solides compétences génériques

Pour favoriser les équivalences, les alternants doivent acquérir un bagage de compétences génériques similaire à celui que l'on acquiert d'ordinaire dans les cursus plus généraux. Cela leur assurera de disposer des compétences professionnelles attendues, du socle indispensable à la poursuite d'une formation post-secondaire, y compris dans la filière générale, et évitera que les formations en alternance soient regardées comme des impasses. La perméabilité des filières professionnelles et générales équivalentes, dans la mesure où des passerelles et des itinéraires bien nets sont prévus pour passer des unes aux autres et progresser de niveau en niveau, contribue à rendre l'alternance plus attractive.

Argument n° 2 : des formations en alternance intéressantes attirent des alternants intéressants

Comme nous l'avons vu plus haut, la conception et la durée des formations en alternance a une incidence sur l'intérêt qu'on leur trouvera. Une formation trop longue, comprenant une part trop importante de travail non qualifié, attirera difficilement des alternants capables.

L'orientation professionnelle est une composante essentielle de la politique de formation en alternance

L'orientation professionnelle est bénéfique pour l'individu et pour la société : si elle aide le premier à aller de l'avant dans sa formation et sa vie professionnelle, elle concourt aussi au bon fonctionnement des marchés du travail et de la formation en plus de servir divers objectifs de la politique sociale, dont la mobilité et l'équité. Cela légitime l'investissement public consacré aux activités d'orientation.

Argument n° 1 : l'orientation professionnelle aide les individus à progresser

Il apparaît que les services d'orientation professionnelle – qu'ils soient internes aux établissements scolaires ou externes – ont une influence déterminante sur la connaissance que les jeunes ont d'eux-mêmes et du monde du travail et, dans bien des cas, se révèlent bénéfiques pour leur devenir scolaire, social et économique (Hughes et al., 2016_[10]).

L'orientation professionnelle peut aider les jeunes à découvrir quels sont leurs centres d'intérêt et leur faire découvrir des parcours de formation et des carrières auxquels ils n'avaient pas encore songé, ou dont ils ignoraient peut-être l'existence. Il s'ensuit qu'elle est de nature à favoriser la poursuite des études et l'efficacité du système d'enseignement puisque les élèves qui choisissent un cursus se révélant par la suite inadapté – d'un point de vue personnel ou scolaire – ont moins de chances de réussir (OCDE, 2012_[11]).

La manière dont les adolescents envisagent leur avenir en termes de choix professionnels et d'orientation scolaire influence très sensiblement leur existence future d'adultes actifs. Il y a des difficultés économiques à l'âge adulte qui tiennent à une mauvaise appréciation de la durée d'études nécessaire pour accéder au métier voulu – signe d'une erreur d'orientation ou d'un manque de réalisme. Les erreurs d'orientation sont fréquentes. Les jeunes qui ont le plus de mal à prendre une décision éclairée sont en règle générale ceux

qui appartiennent milieux les plus défavorisés, ce qui soulève d'importantes questions du point de vue de l'équité (Yates, 2011_[5]).

Argument n° 2 : L'orientation professionnelle contribue aussi à l'efficacité du marché du travail

Les individus dotés des compétences voulues augmentent leurs chances de trouver un emploi et celui-ci n'en sera généralement que meilleur en comparaison à d'autres. La présence d'une main-d'œuvre qualifiée facilite par ailleurs l'introduction et la diffusion de nouvelles technologies et pratiques de travail et stimule ainsi la productivité et la croissance. Pour que les compétences acquises via le système d'enseignement et de formation correspondent bien aux attentes du marché du travail, ce qui évitera l'essentiel des problèmes d'inadéquation de l'offre et de la demande, il est important de resserrer les liens qui existent entre le monde de l'enseignement et le monde du travail. L'orientation professionnelle et les activités de partenariat jouent à cet égard un rôle de premier plan. De manière indirecte, les choix éclairés des élèves poussent les établissements à soigner la qualité de leurs programmes (OCDE, 2004_[12] ; OCDE, 2012_[11] ; Hooley, 2015_[13]).

L'emploi stratégique de l'orientation professionnelle élargira les horizons et brisera les stéréotypes

S'ils sont efficaces, les services d'orientation professionnelle exercent une influence positive sur le devenir scolaire et professionnel des jeunes (Hughes et al., 2016_[10]). La question de savoir à quoi tient leur efficacité est abondamment étudiée par l'OCDE et d'autres chercheurs depuis ces dix dernières années (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]). Les pays doivent notamment, parmi d'autres écueils communs, se garder de marginaliser l'orientation professionnelle au cours de la scolarité, de lui consacrer trop peu de moyens ou de la confier à des conseillers mal formés dont l'objectivité ou la connaissance du marché du travail laisseront peut-être à désirer (OCDE, 2010_[14]). Les données du PISA montrent que les élèves qui en auraient sans doute le plus besoin sont souvent les moins à même d'être accompagnés. À titre d'exemple, les filles ou les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé participent assez peu à des activités d'orientation (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]).

L'orientation professionnelle, pour être assurée de manière efficace, doit être éclairée par les travaux toujours plus nombreux qui lui sont consacrés, et :

- Offrir régulièrement aux jeunes, dès l'enseignement primaire, l'occasion de réfléchir à la relation qui unit leur parcours éducatif et l'avenir qui peut s'ouvrir à eux.
- Donner aux élèves la possibilité de mesurer toute la diversité du marché du travail, et notamment de découvrir les professions à l'importance économique essentielle, celles qui viennent d'apparaître et/ou celles qui sont potentiellement méconnues (comme les métiers de l'artisanat).
- S'inscrire dans une approche à l'échelle des écoles, associant conseillers d'orientations, enseignants, chefs d'établissements et parents.
- Recevoir systématiquement le concours de professionnels et d'entreprises.
- Permettre d'accéder facilement à des informations fiables au sujet du marché du travail ainsi qu'aux conseils de spécialistes dûment formés, indépendants et impartiaux en amont des grandes décisions.
- Combattre les stéréotypes sexistes et ethniques.

- Cibler les jeunes issus des milieux les plus défavorisés pour qu'ils reçoivent un accompagnement renforcé.

Argument n° 1 : l'orientation professionnelle à l'école doit être englobante

Commencer de bonne heure...

Avant même leur entrée à l'école, les enfants ont déjà une petite idée du monde du travail, fruit de leur expérience personnelle et de l'histoire familiale. Il y a des raisons de penser que les activités d'orientation professionnelle ont leur place dès l'école primaire, si ce n'est avant. Ce que l'on recherche, bien souvent, c'est simplement que les enfants fassent un lien entre l'instruction qu'ils acquièrent et ce qu'ils pourraient devenir plus tard, l'objectif étant entre autres de les encourager à prendre leur scolarité au sérieux. Elles peuvent aussi servir à démonter les préjugés à l'égard de certaines filières ou carrières. Le projet *Primary Futures*, par exemple, lancé au Royaume-Uni par une organisation sans but lucratif en partenariat avec diverses parties prenantes – pouvoirs publics, employeurs, organisations syndicales – fait intervenir des personnes dans les écoles afin d'y présenter le travail qu'elles exercent et le parcours qui a été le leur. Il s'agit entre autres de faire apprécier aux enfants toute la diversité des activités accessibles aux femmes dans le monde du travail (Chambers et al., 2018_[15]).

... et intervenir aux grandes étapes

Aider les élèves à découvrir leurs centres d'intérêt et leurs talents est important pour la planification de leur parcours professionnel et au moment où il leur faut faire des choix. Ces choix n'interviennent pas, tant s'en faut, au même âge ni dans la même classe partout dans les pays de l'OCDE puisqu'ils dépendent de la manière dont s'opère la première répartition des élèves par filières et du moment où cette répartition a lieu. Les décisions prises ayant généralement pour effet de fermer certaines portes (OCDE, 2012), on pourrait par exemple prévoir que les élèves qui doivent choisir une filière d'enseignement, ou se décider entre une formation scolaire ou professionnelle, aient un entretien individuel obligatoire avec un conseiller d'orientation.

Réfléchir à des approches à l'échelle scolaire

Les programmes d'orientation professionnelle sont plus efficaces quand la découverte du monde du travail entre en résonance avec le programme d'enseignement, par opposition aux interventions isolées, et que les chefs d'établissement et d'autres partenaires y prêtent leur concours (OCDE, 2004_[12] ; Watts, 2009_[16]). Les autorités de l'Île du Prince Édouard, au Canada, ont défini en matière d'orientation professionnelle une stratégie globale et polyvalente. Ses principaux ingrédients sont : l'intégration de cours d'information professionnelle au programme d'éducation sanitaire de la 1^{ère} à la 9^{ème} année de scolarité ; un cours de formation professionnelle obligatoire dispensé en 10^{ème} année ; des possibilités d'apprentissage par l'expérience dans le cadre d'un vaste éventail de cours et de programmes en école organisés par les collectivités et comprenant également des travaux pratiques hors cadre scolaire ; des partenariats avec des établissements post-secondaires, des spécialistes de l'emploi et des secteurs d'activité ; des formations spécialisées sur l'orientation professionnelle à l'intention du personnel et des enseignants ; et un programme d'accompagnement destiné aux parents (ICCDPP, 2015_[17]).

Faire participer les enseignants également

Les auteurs autorisés s'accordent à considérer qu'une orientation professionnelle de qualité requiert et l'intervention de spécialistes qualifiés et, plus largement, le concours du corps enseignant et du personnel scolaire. Les jeunes iront souvent solliciter des conseils au sujet de leur avenir professionnel auprès d'un adulte de confiance appartenant à leur entourage proche ; cet adulte peut être un enseignant, à plus forte raison lorsque la profession envisagée entretient un lien direct avec l'intérêt que l'élève porte à telle ou telle matière. Les enseignants ont la possibilité de faire des liens entre le contenu du programme d'enseignement et le monde du travail et ne manquent d'ailleurs pas de le faire, par exemple en montrant les applications d'un procédé scientifique donné dans la recherche ou l'industrie (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]).

Donner aux élèves la possibilité de s'entretenir avec des conseillers d'orientation dûment formés, indépendants et impartiaux

Chaque élève, quelle que soit son histoire personnelle, doit :

- En savoir assez long sur les possibilités de carrière pour prendre, à chaque fois que l'occasion lui en est offerte, des décisions éclairées.
- Comprendre que le choix de certaines matières et/ou filières ouvre, sur le plan professionnel, des portes qui, sinon, lui resteront fermées.
- Connaître suffisamment bien le monde du travail pour savoir quelles compétences, qualifications et talents y seront nécessaires à leur réussite.

Des conseillers d'orientation bien formés peuvent aider les jeunes sur chacun de ces trois points en fournissant des informations objectives sur les métiers compte tenu de la situation personnelle de chacun. Leurs responsabilités sont importantes et exigeantes : assimiler leur activité au conseil psychologique, comme c'est parfois le cas dans les pays de l'OCDE, revient à dévoyer et marginaliser ce rôle. S'il est judicieux de fournir des services d'orientation en milieu scolaire pour en garantir l'accès à tous les élèves, il importe que les conseillers préservent leur indépendance vis-à-vis des établissements. On pourrait à cette fin faire appel aux services de professionnels de l'orientation gérés en dehors des établissements mais qui y assureraient des prestations ponctuelles (OCDE, 2010_[14]).

Des conseillers d'orientation indépendants – en milieu scolaire et à l'extérieur – peuvent aider les élèves de diverses manières : par des questionnaires et des tests, ils peuvent leur permettre de mieux cerner leurs centres d'intérêt et leurs préférences ; les renseigner sur les métiers susceptibles de correspondre à ces centres d'intérêt et préférences et sur les parcours qui y mènent ; élargir leurs horizons et leur ouvrir des perspectives nouvelles, au-delà des quelques professions que tout le monde connaît, et leur parler par exemple des métiers accessibles par l'alternance. L'analyse des résultats de l'enquête PISA 2012 en ce qui concerne le Canada montre que seuls 8 % des élèves projettent d'exercer un métier qualifié traditionnel. Cependant, ceux qui se renseignent sur ces métiers, effectuent un stage ou reçoivent des encouragements de la part de leurs parents envisagent bien plus volontiers un tel avenir professionnel.

Argument n° 2 : il conviendrait, en complément des services dispensés en milieu scolaire, de tirer parti des TIC et des informations sur le marché du travail

La généralisation des TIC a ouvert de nouvelles voies au conseil en orientation professionnelle, le rendant par exemple accessible en libre-service ou permettant la

présentation et la consultation d'informations via différents outils ou sur les médias sociaux. Ce moyen garantit aux jeunes la possibilité de se renseigner sur :

- Toutes les options et parcours envisageables en fonction des besoins de chacun, y compris dans l'EFP.
- Les certifications auxquelles ces options conduisent, et les certifications complémentaires auxquelles elles donnent accès.
- Les professions auxquelles on accède avec ces certifications.
- Le devenir professionnel de ceux qui ont déjà achevé avec succès les programmes considérés, y compris la nature de leur emploi, leur salaire/niveau de rémunération et l'évolution attendue de la demande sur le marché du travail en ce qui concerne leur profession.

Dans le cas des emplois relevant d'un domaine ayant un lien direct avec des programmes d'EFP, il est important de savoir dans quelle mesure il y est fait appel aux compétences et qualifications acquises dans le cadre de la formation.

À titre d'exemple, Utdanning.no⁴ est un portail internet public dédié à l'orientation professionnelle en Norvège. Il offre une vue d'ensemble des filières de formation existant dans le pays et des établissements où elles sont proposées ainsi qu'un descriptif de plus de 600 métiers et professions. On y trouve également des entretiens avec des travailleurs qualifiés, des présentations de lieux de travail et des informations sur le salaire moyen. Le Canada s'est doté d'un outil analogue, baptisé Guichet-Emplois⁵, disponible aussi sous la forme d'une application mobile.

Argument n° 3 : les jeunes qui ont les plus grands besoins doivent recevoir le plus d'attention

Fournir à tous les élèves des informations objectives et fiables sur les métiers et leur donner l'occasion de se frotter de diverses manières à différents contextes professionnels – par des pratiques telles que les interventions de professionnels, les stages d'observation et les programmes de mentorat qui sont l'occasion de contacts directs avec des employeurs et des gens de métier – permet de réduire l'influence d'autres sources d'informations officieuses et moins objectives (comme les parents et les amis).

Les élèves défavorisés ont généralement besoin d'aide pour surmonter les obstacles à la poursuite de leurs études et choisir un métier dans lequel s'épanouir. Les programmes qui leur sont spécialement destinés, par exemple pour faire face au risque de décrochage, se révèlent d'autant plus efficaces qu'ils sont ciblés, ancrés dans le milieu local et largement personnalisés. Pour contrer les stéréotypes sexistes qui empêchent parfois les filles d'aller de l'avant dans les mêmes domaines que les garçons, les établissements scolaires peuvent amener les élèves à considérer de manière plus large les différentes options de carrière, y compris dans les domaines relevant traditionnellement de l'EFP, par un effort d'information et en organisant régulièrement des rencontres avec des professionnels ainsi que des visites d'entreprises. Au Canada, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador, le programme « Futures in Skilled Trades and Technology » encourage ainsi un renforcement de la présence féminine dans les métiers qualifiés en proposant des modules pilotes s'adressant spécifiquement aux filles dans l'enseignement primaire. En Ontario, l'initiative « Youth Apprenticeship Programme » réserve une partie de son financement à la promotion de ces métiers auprès des femmes au travers de rencontres et d'activités pratiques (OCDE, 2015^[9]).

Dans le cas des élèves issus de l'immigration, les barrières peuvent être à la fois objectives (la maîtrise de la langue, par exemple), culturelles (ainsi la mauvaise réputation d'une profession ou d'une filière dans le pays d'origine) ou sociales (l'absence de contacts directs dans des domaines importants de l'économie, par exemple avec des employeurs formant des alternants). Ces élèves, et leurs parents avec eux, manqueront facilement d'informations sur le système éducatif et les parcours professionnels dans un contexte institutionnel qui ne leur est pas familier. C'est pourquoi certains pays ont pris des mesures particulières pour les renseigner au sujet de l'offre d'EFP.

Pour être efficaces, les stratégies d'orientation professionnelle exigent une étroite coopération entre l'école et le monde du travail

Pour pouvoir prendre leurs décisions en connaissance de cause, les élèves doivent avoir une bonne idée du monde du travail et savoir dans quels domaines faire porter leurs efforts au cours de leur scolarité pour réaliser leurs rêves. Les écoles devraient à cet effet encourager la découverte personnelle du monde du travail dès le plus jeune âge.

Il conviendrait que les services d'orientation professionnelle réservent, dans leurs activités, une place à divers acteurs de l'économie avec lesquels les enfants auront de bonne heure des échanges répétés et concrets. Il faudrait s'attacher à repérer et aplanir tout obstacle à un travail en bonne intelligence. Dans les pays où le partenariat avec les employeurs est une nouveauté, il sera préférable de commencer par ce qu'il y aura de plus simple. Sur le plan pratique, les autorités et les établissements scolaires devraient considérer que :

- Les entretiens avec des employeurs/employés et les forums des métiers sont des outils relativement simples et efficaces.
- Les TIC peuvent offrir de nombreux moyens innovants pour faciliter les échanges entre les écoles et les employeurs (Musset et Mytna Kurekova, 2018^[3]).

Argument 1 : associer les actifs à l'orientation professionnelle des jeunes est avantageux à plus d'un titre

Voilà bien longtemps déjà que les écoles de nombreux pays sollicitent le concours de personnes appartenant au monde du travail, par exemple pour intervenir à l'occasion de forums des métiers ou de rencontres, pour accueillir ou encadrer des stagiaires ou accompagner des visites d'entreprise, ou encore pour promouvoir l'entrepreneuriat et servir de tuteurs. Les employeurs et les travailleurs qui se portent volontaires pour cela sont une source d'information pour les jeunes, dont les réseaux de relations sont nécessairement limités. Les interventions de ces personnes qui connaissent de près le monde de l'entreprise apportent à ces jeunes quelque chose de plus que les conseils prodigués par les professionnels de l'orientation. Elles donnent de la vie active un aperçu crédible dans lequel les jeunes pourront trouver des informations nouvelles et utiles sur le monde du travail – et voir comment cet aperçu s'accorde avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur avenir.

Quoique les travaux publiés demeurent encore rares, leur nombre s'accroît avec des recherches où l'on s'attache à démontrer l'existence d'une relation significative entre cette mobilisation et les résultats des jeunes en matière d'emploi (mais aussi au plan scolaire) [voir (Kashefpakdel et Percy, 2016^[18]), par exemple].

Ces interventions de l'extérieur peuvent être particulièrement indiquées pour démentir les préjugés négatifs attachés à tel ou tel métier : la parole d'anciens alternants expliquant aux élèves la réalité d'un parcours donné fera autorité. En Écosse (Royaume-Uni), par exemple, des jeunes ayant suivi une formation en alternance et des employeurs associés à cette formation interviennent régulièrement dans les écoles pour y promouvoir le programme cadre en faveur de l'alternance (Skills Development Scotland (SDS), 2015_[19]).

Il est important que les jeunes aient l'occasion de rencontrer des personnes exerçant toutes sortes de métiers, car chacune exposera à sa manière ce qu'implique l'exercice d'une profession.

Qu'en est-il des employeurs ? Eux aussi se montrent volontiers désireux de parler aux élèves des emplois et de l'entreprise et ce pour diverses raisons. Il y voit en effet l'occasion, entre autres, d'agir sur l'offre future de compétences (en particulier dans les domaines où il y a de graves pénuries), de faire connaître les perspectives de carrière que leur entreprise, ou leur secteur d'activité, propose, de rencontrer des jeunes qu'ils retrouveront peut-être comme recrues potentielles et de contribuer au développement de leurs compétences non techniques afin d'en faire des salariés plus efficaces (Mann, Rehill et Kashefpakdel, 2018_[20]).

Le tableau est très contrasté à l'échelle internationale

Selon les données PISA disponibles, l'ampleur des contacts que les jeunes peuvent avoir avec des employeurs dans le cadre de l'orientation professionnelle varie de manière significative en fonction des pays. Dans l'ensemble, les élèves ont moins de chances de prendre part à des activités auxquelles prennent part également des employeurs qu'à des activités à caractère purement scolaire : en moyenne, moins de 30 % des jeunes ayant répondu à l'enquête s'étaient déjà rendus à un salon de l'emploi à l'âge de 15 ans (Musset et Mytna Kurekova, 2018_[3]).

La participation tend à être plus importante dans les pays dotés de solides programmes d'enseignement professionnel, les élèves de l'EFP ayant plus de chances, par exemple, d'avoir déjà accompli un stage.

Comment les écoles peuvent mobiliser efficacement des personnes en emploi

Les employeurs et les écoles se heurtent souvent à des barrières d'ordre technique ou juridique, ou à un manque d'information, qui sont susceptibles de les dissuader de coopérer ensemble. Les employeurs, qui ont leur entreprise à gérer, ne sont pas nécessairement disposés à consacrer du temps des activités d'orientation professionnelle, sans compter qu'ils ne voient pas toujours très bien quel intérêt ils y trouveraient. Les écoles, de leur côté, ne possèdent pas forcément les ressources financières nécessaires pour couvrir les coûts qu'implique l'entretien de contacts avec des personnes en emploi.

Les différents types d'activités engendrent des coûts de transaction différents. La gestion des programmes de mentorat, par exemple, est contraignante à la fois pour les employeurs et pour les établissements. Beaucoup moins contraignants, les rencontres de professionnels et les forums des métiers s'avèrent très positifs pour les jeunes (Mann, Rehill et Kashefpakdel, 2018_[20]). Ils constituent un excellent point de départ pour les pays et établissements qui n'ont pas l'habitude de travailler en lien avec les employeurs. En ce qui concerne les pouvoirs publics, l'essentiel à faire est de faciliter la participation des personnes en emploi et de supprimer pour cela tout ce qui peut y faire entrave. Les

plateformes électroniques peuvent aider les employeurs à s'investir largement, et à moindre coût, dans le milieu éducatif. Il est important que les écoles reçoivent un soutien dans le processus de familiarisation des élèves avec le monde du travail.

Tout comme l'orientation professionnelle, la mise en contact avec le monde du travail peut aussi bien contrer ou conforter les phénomènes de reproduction sociale. Il est permis de penser, au vu de certaines recherches, que les écoles devraient s'attacher à la quantité (nombre) et à la qualité (utilité perçue par les élèves) des contacts et cibler plus particulièrement leur action sur les élèves dont la famille ne compte guère, parmi ses relations, de personnes qui aient embrassé la carrière qu'eux-mêmes envisagent.

D'autres parties prenantes, comme les syndicats, peuvent aussi aider largement les écoles à entrer en contact avec des acteurs du monde du travail ayant des éclairages intéressants à apporter aux jeunes. Ainsi au Danemark, des élèves de l'EFPP se font ambassadeurs auprès de leurs jeunes camarades du premier cycle de l'enseignement secondaire dans le cadre d'une campagne de promotion de l'EFPP dont l'initiative revient au Syndicat danois des élèves des établissements d'enseignement professionnel et technique, qui en assure également la direction (Erhvervsskolernes ElevOrganisation (EEO), 2017^[21]). Lors de leurs visites, ces jeunes ambassadeurs expliquent comment et pourquoi ils ont choisi l'EFPP, parlent de leur formation et des perspectives qui s'offrent à eux, aussi bien en termes de débouchés professionnels qu'en termes de formation complémentaire. La campagne est le fruit d'un partenariat conclu entre des établissements d'EFPP, des employeurs et des établissements du premier cycle du secondaire dans l'objet de multiplier les contacts directs entre les jeunes élèves et leurs aînés à même de livrer un point de vue personnel sur les filières de l'EFPP.

Conclusion

Nous avons vu dans le présent chapitre comment susciter l'intérêt des jeunes pour l'alternance. Il s'agit d'une question très pertinente pour les nombreux pays où ce mode de formation ne paraît pas spécialement séduisant. Le succès des filières de formation en alternance dépend de leur capacité à attirer à elles des jeunes capables et ambitieux. Cela ne sera possible que si elles se présentent comme une réelle voie d'accès à l'emploi qualifié. Si la qualité de la formation laisse à désirer, les jeunes s'en détourneront. Les élèves et leurs familles n'ont souvent qu'une vague idée de ce que l'alternance peut effectivement offrir. C'est le cas notamment quand la palette de professions et de niveaux de compétences proposée est devenue très large. Il appartient aux services d'orientation professionnelle de veiller à ce que les jeunes puissent faire un choix en connaissance de cause le moment venu. L'étude de la base de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montre à quel point les aspirations professionnelles dépendent du sexe, de la situation socio-économique et de l'origine, (immigrée ou non) des individus. Ces aspirations, d'autre part, entrent rarement en résonance avec les attentes du marché du travail. Il est de la responsabilité des écoles d'adopter une démarche volontaire et stratégique en matière d'orientation professionnelle de sorte que l'accompagnement commence de bonne heure, élargisse les ambitions des jeunes et prévoie des rencontres régulières avec des conseillers indépendants et dûment formés. Pour que cet accompagnement prenne tout son sens, il est essentiel que les jeunes – à la faveur de rencontres avec des professionnels et de stages d'observation – puissent se projeter dans différents métiers et différents cursus, dont la formation en alternance.

Notes

¹ À titre de comparaison, les trois quarts des alternants recensés au niveau du deuxième cycle du secondaire sur la période considérée suivaient une formation dans un domaine technique ou industriel (génie civil et bâtiment pour la plupart).

² Plus d'informations (en anglais) sur la Semaine européenne des compétences professionnelles : https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/evsw2018_en.

³ Plus d'informations (en anglais) sur WorldSkills : www.worldskills.org/.

⁴ Pour en savoir plus : www.utdanning.no.

⁵ Pour en savoir plus : www.guichetemplois.gc.ca.

Références

- Cedefop (2017), *Cedefop European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. [7]
- Chambers, N. et al. (2018), *Drawing the Future: Exploring the Career Aspirations of Primary School Children from Around the World*, Education and Employers, Londres, <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>. [15]
- Chevalier, A. (2011), « Subject choice and earnings of UK graduates », *Economics of Education Review*, vol. 30, pp. 1187-1201. [2]
- Erhvervsskolernes ElevOrganisation (EEO) (2017), *Kampagnen [Campagnes]*, <http://eeo.dk/vejtil/om-kampagnen>. [21]
- Hooley, T. (2015), *The Economic Benefits of Career Guidance*, Careers England. [13]
- Hughes, D. et al. (2016), *Careers Education: International Literature Review*, Education Endowment Foundation, Londres, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/careers-education/>. [10]
- ICCDPP (2015), *ICCDPP 2015 Symposium. Promising/Best Practices: Canada*, ICCDPP, <http://www.is2015.org/wp-content/uploads/2015/06/Canada-Promising-Practices-Panel-2-2.pdf>. [17]
- Kashefpakdel, E. et C. Percy (2016), « Career education that works: An economic analysis using the British Cohort Study », *Journal of Education and Work*, vol. 30/3, pp. 217-234, <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1177636>. [18]
- Mann, A. (2016), « Promoting apprenticeships to young people and schools », dans Way, D. (dir. pub.), *A Race to the Top : Achieving Three Million More Apprenticeships by 2020*, Winchester University Press, Winchester. [6]

- Mann, A., J. Rehill et E. Kashefpakdel (2018), *Employer Engagement in Education: Insights from International Evidence for Effective Practice and Future Research*, Education and Employers Research, Londres, <https://www.educationandemployers.org/research/employerengagementineducation/>. [20]
- Musset, P. et L. Mytna Kurekova (2018), « Working it out: Career Guidance and employer engagement », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 175, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [3]
- OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>. [9]
- OCDE (2015), *PISA 2015 Database*, <http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>. [4]
- OCDE (2014), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230408-fr>. [8]
- OCDE (2012), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>. [11]
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr>. [14]
- OCDE (2004), *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264105676-fr>. [12]
- Pfister, C., S. Sartore et U. Backes-Gellner (2017), « The relative importance of type of education and subject area: Empirical evidence for educational decisions », *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, vol. 5/1, pp. 30-58, <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/EBHRM-05-2015-0019>. [1]
- Skills Development Scotland (SDS) (2015), *Equalities Action Plan for Modern Apprenticeships in Scotland*, Skills Development Scotland, Glasgow, https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/40691/2869_sds_equalities_action_plan_digital_v7.pdf. [19]
- Watts, A. (2009), *The Relation of Career Guidance to VET*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44246616.pdf>. [16]
- Yates, S. (2011), « Early occupational aspirations and fractured transitions: A study of entry into 'NEET' status in the UK », *Journal of Social Policy*, vol. 40/3, pp. 513-534. [5]

Annexe A. Alternants et alternants diplômés dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Alternants en cours de formation

Les alternants en cours de formation s'entendent des individus fréquentant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou suivant un cursus post-secondaire de cycle court (programmes du niveau 3 de la CITE, d'une durée supérieure à deux ans, ou de niveau 4C) et se définissant eux-mêmes comme tels ou détenant un contrat de formation en alternance. Les variables C_Q07 et D_Q09 du questionnaire de base de l'Évaluation des compétences des adultes réalisée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) ont servi à les identifier. Ces variables ne faisant pas de distinction entre stages et formation en alternance, cette dernière a été limitée aux seuls programmes sanctionnés par un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire de cycle court. Il a été considéré en effet que les stages étaient plus fréquents dans les cursus post-secondaires de cycle long qu'aux niveaux d'enseignement et de formation inférieurs (Kuczera, 2017^[1]).

Alternants diplômés

En Allemagne, en Autriche et au Canada, sont considérés comme des alternants diplômés les individus qui indiquent que leur diplôme le plus élevé est un « certificat d'apprentissage » (en réponse aux questions B_Q01aDE2_REC, en Allemagne, B_Q01aAT, en Autriche et B_Q01aCA6, au Canada, dans le questionnaire national de base de l'Évaluation des compétences des adultes). En Norvège, un alternant diplômé est un individu qui a obtenu son diplôme le plus élevé au terme d'un cursus de niveau 3C de la CITE (d'une durée minimale de deux ans) (question B_Q01a du questionnaire de base). Au Danemark, un alternant diplômé a obtenu comme diplôme le plus élevé un diplôme du second cycle du secondaire (CITE 3, d'une durée de deux ans ou plus) dans l'un des domaines suivants : sciences sociales, commerce et droit, sciences, mathématiques et informatique, formation des enseignants et sciences de l'éducation, ingénierie, industries de transformation et production (questions B_Q01a et B_Q01b du questionnaire de base) (Kuczera, 2017^[1]).

Référence

Kuczera, M. (2017), « Incentives for apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, no. 152, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en>. [1]

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles

L'apprentissage et l'alternance en sept questions

LEÇONS DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES

Aujourd'hui, la formation en alternance et les autres types de formation en milieu professionnel prennent un nouvel essor, après avoir été relativement négligés dans de nombreux pays. Leur efficacité pour faciliter le passage de l'école à la vie active et répondre aux besoins de l'économie est de plus en plus largement reconnue. Toutefois, faire œuvrer ensemble dans un tel cadre individus, employeurs, partenaires sociaux et systèmes d'enseignement et de formation demeure une tâche ardue. C'est pourquoi L'apprentissage et l'alternance en sept questions fournit des indications aux pouvoirs publics sur la manière d'organiser et de mettre en œuvre la formation en alternance afin d'en garantir la qualité. Les messages formulés s'appuient sur les conclusions du projet de l'OCDE sur la formation en milieu professionnel dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles.

Cette publication vient répondre à sept questions récurrentes chez les décideurs et les acteurs du terrain qui souhaitent mettre en place ou réformer le système de formation en alternance à destination des jeunes et des moins jeunes. L'alternance est-elle une option avantageuse dans tous les pays ? Les employeurs doivent-ils être incités financièrement à offrir des contrats en alternance ? Quel est le juste niveau de salaire des alternants et combien de temps leur formation doit-elle durer ? Comment garantir une bonne initiation pratique en entreprise ? Comment faire en sorte que la formation en alternance donne de bons résultats pour les jeunes en difficulté ? Comment attirer de potentiels alternants ?

Cet ouvrage identifie les principes d'une pratique efficace à partir de travaux d'analyse originaux et d'exemples concrets relevés dans le monde entier.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : <https://doi.org/10.1787/9789264307513-fr>.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org pour plus d'informations.

éditions OCDE
www.oecd.org/editions



Co-financé par
l'Union européenne



ISBN 978-92-64-30750-6
91 2018 14 2 P



9 789264 307506