



# Apprentissage et formation en milieu professionnel hautement performants : 20 principes directeurs



Il existe des preuves solides que la formation en milieu professionnel contribue à doter les jeunes des compétences qui peuvent améliorer leur employabilité et faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Ceci est la raison pour laquelle la Commission Européenne a appelé les gouvernements, les partenaires sociaux et les opérateurs d'éducation et de formation à promouvoir l'apprentissage et d'autres formes de formation en milieu professionnel. C'est donc pourquoi nous travaillons à inspirer et à soutenir les parties prenantes pour y parvenir.

Le Pacte Européen pour la Jeunesse, qui a vu le jour en Novembre 2015, est un exemple concret de comment les parties prenantes répondent à cet appel : Une initiative des entreprises pour créer 10.000 partenariats entreprise-éducation qui donneront lieu à au moins 100.000 contrats d'apprentissage, de formation, ou de postes pour débutants, tous de qualité et qui permettront d'améliorer les chances des jeunes sur le marché de l'emploi.

Soutenir des opportunités de qualité pour les jeunes, y compris l'apprentissage, est au cœur de la Garantie pour la Jeunesse, qui est soutenue par l'Initiative pour l'Emploi des Jeunes, avec un financement ciblé dans les régions de l'UE les plus touchées par le chômage des jeunes et par le Fonds Social Européen, qui opère dans toutes les régions.

Mais qui sont les parties prenantes qui devraient être impliquées dans la conception et l'administration des contrats d'apprentissage ? Comment les entreprises, en particulier les PME, peuvent participer et offrir des places d'apprentissage ? Comment pouvons-nous accroître l'attractivité de l'apprentissage pour donner envie à beaucoup plus de jeunes de suivre cette voie, et quel rôle peut jouer l'orientation professionnelle ? Et, bien sûr, comment pouvons-nous nous garantir que les contrats d'apprentissage et la formation en milieu professionnel soient un véritable enseignement de qualité qui donne aux jeunes une base solide et un ticket d'entrée vers des carrières enrichissantes ? Les 20 principes directeurs identifiés dans ce rapport fournissent des réponses à ces questions et présentent des solutions possibles tirées d'expériences à travers l'Europe.

Dans ce rapport, vous pourrez également lire comment divers pays ont introduit avec succès certains des principes. Ces exemples de bonnes pratiques seront particulièrement précieux pour les gouvernements, les entreprises, les partenaires sociaux, les opérateurs d'EFP (Enseignement et Formation Professionnels) et autres parties prenantes concernées qui sont à la recherche d'idées pour développer les systèmes de formation en milieu professionnel et d'apprentissage.

Je vous encourage à utiliser ces 20 principes pour renforcer les systèmes d'apprentissage à travers l'Europe afin de créer un meilleur avenir pour nos jeunes générations.



Marianne Thyssen  
Commissaire Européenne pour l'Emploi, les Affaires Sociales, les compétences et la mobilité des travailleurs



## Contenu

|  |    |
|--|----|
| 1. Gouvernance nationale et implication des partenaires sociaux .....  | 9  |
| Principe 1 : Un cadre juridique clair et cohérent qui permet aux partenaires de l'apprentissage d'agir efficacement et de garantir les droits et les responsabilités de chacun   | 9  |
| Principe 2 : Un dialogue structuré et continu entre tous les partenaires de l'apprentissage, y compris un système transparent de coordination et de prise de décision.....   | 11 |
| Principe 3 : Renforcer le rôle des partenaires sociaux par le renforcement de leurs capacités, et en leur permettant de s'approprier les responsabilités de la mise en œuvre.....  | 16 |
| Principe 4 : Coopération systématique entre les écoles d'EFP ou les centres de formation et les entreprises.....   | 19 |
| Principe 5 : Répartition équilibrée des ressources et des avantages au profit mutuel des entreprises, des opérateurs d'EFP, et des apprenants .....  | 20 |
| 2. Soutien aux entreprises, en particulier les PME, qui offrent des places d'apprentissage.....  | 25 |
| Principe 6 : Mesures de soutien pour rendre l'apprentissage plus attrayant et accessible aux PME .....   | 25 |
| Principe 7 : Trouver le bon équilibre entre les besoins spécifiques en formation des entreprises et les besoins généraux pour faciliter l'accès à l'emploi des apprentis .....   | 28 |
| Principe 8 : Se concentrer sur les entreprises qui n'ont pas d'expérience en apprentissage   | 30 |
| Principe 9 : Soutenir les entreprises qui offrent des places d'apprentissage aux apprenants défavorisés .....  | 32 |
| Principe 10 : Motiver et aider les entreprises à nommer des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qualifiés .....   | 34 |
| 3. Attractivité de l'apprentissage et amélioration de l'orientation professionnelle .....  | 39 |
| Principe 11 : Favoriser la perméabilité entre l'EFP et les autres filières d'enseignement et de carrière .....   | 39 |
| Principe 12 : Améliorer l'image de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage par la promotion de l'excellence .....   | 43 |
| Principe 13 : L'orientation professionnelle pour donner le pouvoir aux jeunes de faire des choix bien informés.....  | 46 |
| Principe 14 : Accroître l'attractivité de l'apprentissage en améliorant la qualité des enseignants de l'EFP .....  | 52 |
| Principe 15 : Promouvoir l'attractivité de l'EFP et de l'apprentissage via un large éventail d'activités de sensibilisation .....  | 54 |
| 4. Assurance qualité dans la formation en milieu professionnel .....   | 59 |
| Principe 16 : Fournir un cadre d'assurance qualité clair pour l'apprentissage au niveau du système, de l'opérateur d'éducation ou de formation et de l'entreprise garantissant un retour d'information systématique..... | 59 |
| Principe 17 : Assurer que le contenu des programmes d'EFP s'adapte à l'évolution des besoins en compétences des entreprises et de la société.....  | 62 |
| Principe 18 : ... Favoriser la confiance mutuelle et le respect grâce à une coopération régulière entre les partenaires d'apprentissage .....  | 64 |
| Principe 19 : Assurer une évaluation équitable, valide et authentique des acquis de l'apprentissage .....  | 67 |
| Principe 20 : Soutenir le développement professionnel continu des formateurs en entreprise et améliorer leurs conditions de travail .....  | 70 |
| Abréviations .....   | 76 |
| Glossaire .....  | 77 |
| Références .....   | 78 |
| Membres du groupe de travail .....   | 82 |



## SYNTHÈSE

Le groupe de travail sur l'enseignement et la formation professionnels a mis au point 20 principes directeurs sur la façon de créer et de soutenir un apprentissage et une formation en milieu professionnel hautement performants.

Ces principes directeurs portent sur quatre défis majeurs en matière d'offre de contrats d'apprentissage, à savoir

- Gouvernance nationale et implication des partenaires sociaux,
- Soutien aux entreprises, en particulier les PME, qui offrent des places d'apprentissage,
- Attractivité de l'apprentissage et amélioration de l'orientation professionnelle,
- Assurance qualité dans la formation en milieu professionnel.

Ces principes sont illustrés à l'aide d'exemples concrets provenant des pays ayant participé au GT, qui montrent comment certains éléments de l'apprentissage et de la formation en milieu professionnel peuvent être mis en œuvre.

Des représentants des États membres de l'UE, des pays de l'AELE et des pays candidats ainsi que des partenaires sociaux de l'UE et des organismes d'EFPP, du Cedefop et de la Fondation européenne pour la formation (ETF) ont participé à ce groupe de travail, présidé par la Commission.

### Gouvernance nationale et implication des partenaires sociaux

Les pouvoirs publics devraient fournir un cadre juridique clair et cohérent qui permet aux partenaires de l'apprentissage d'agir efficacement et de garantir les droits et les responsabilités de chacun (Principe 1). Les «partenaires de l'apprentissage» sont l'apprenti, l'entreprise formatrice et l'établissement d'EFPP ou le centre de formation. Ce cadre juridique devrait reconnaître le statut de l'apprenti en tant qu'apprenant et garantir son droit à une formation de haute qualité qui développe des compétences solides et transférables.

Plus que toute autre forme d'éducation et de formation, l'apprentissage est souvent soumis à différentes législations (enseignement, travail, etc.). Aussi convient-il d'accorder une attention particulière à la cohérence dans la gouvernance nationale. Pour être efficace, la législation doit garantir les droits et les responsabilités des principaux partenaires (organismes d'EFPP, employeurs, apprentis et partenaires sociaux), tout en associant comme il se doit les représentants des employeurs et des travailleurs aux questions relatives au contenu, à l'évaluation et à la certification de l'apprentissage. Par conséquent, les pouvoirs publics ne devraient pas tenter de s'ingérer dans les détails de l'apprentissage, mais devraient plutôt établir un cadre juridique adapté.

La gouvernance nationale devrait faciliter un dialogue structuré et continu entre tous les partenaires de l'apprentissage, y compris un système transparent de coordination et de prise de décision (Principe 2)

Une attention devrait également être accordée à renforcer le rôle des partenaires sociaux par le renforcement de leurs capacités, et en leur permettant de s'approprier les responsabilités de la mise en œuvre (Principe 3). L'engagement des partenaires sociaux est un élément important de la réussite d'un système d'apprentissage. Les partenaires sociaux peuvent, par exemple, s'assurer que les programmes d'apprentissage sont hautement performants et qu'ils sont régulièrement revus afin de répondre aux besoins du marché du travail.

En outre, un apprentissage de qualité exige la promotion d'une coopération systématique entre les établissements d'EFPP ou les centres de formation et les entreprises (Principe 4). En particulier, les PME disposant de peu de ressources administratives pourraient bénéficier de cette coopération



continue et du soutien apporté au travers de partenariats entre les entreprises et le monde éducatif au niveau local.

L'apprentissage devrait bénéficier tant aux apprenants qu'aux entreprises de formation. De nombreuses entreprises de formation tirent avantage de leur offre de programmes d'apprentissage, parce qu'elles peuvent fournir un apport de personnel formé pour répondre aux besoins spécifiques de l'entreprise. Qui plus est, la formation en apprentissage peut accroître l'intérêt d'autres travailleurs pour la formation; cela crée une «culture de la formation» dans l'entreprise ainsi que dans le secteur. Dès lors, il importe que la gouvernance garantisse répartition équilibrée des ressources et des avantages au profit mutuel des entreprises, des opérateurs d'EFP, et des apprenants (Principe 5)

#### Soutien aux entreprises, en particulier les PME, qui offrent des places d'apprentissage

Un cadre juridique clair et cohérent est un préalable important, mais il risque de ne pas être suffisant pour inciter les entreprises à accueillir des apprentis. De nombreuses entreprises, en particulier des PME, continuent de considérer comme une charge d'accueillir des apprentis en raison des coûts administratifs que comportent la désignation de formateurs pour les apprentis, la coopération avec les établissements d'EFP, etc. Par conséquent, des mesures de soutien pour rendre l'apprentissage plus attrayant et accessible aux PME (Principe 6) peuvent s'avérer nécessaires pour inciter les entreprises à accueillir des apprentis.

Afin de garantir l'employabilité des jeunes, le contenu des contrats d'apprentissage et l'offre en la matière doivent être continuellement actualisés en fonction des besoins du marché du travail, tout en respectant les besoins de compétences de l'entreprise de formation en question. Il convient, à cet effet, de trouver le bon équilibre entre les besoins spécifiques en formation des entreprises et les besoins généraux pour faciliter l'accès à l'emploi des apprentis (Principe 7).

Il est important de se concentrer sur les entreprises qui n'ont pas d'expérience en apprentissage (Principe 8) et qui peuvent avoir besoin de mesures de soutien de nature financière et non financière.

L'enseignement et la formation professionnels, y compris l'apprentissage, peuvent également jouer un rôle important en ce qui concerne l'intégration sociale des jeunes défavorisés qui sont souvent sans emploi, sortis du système scolaire ou sans formation. Or, cela peut entraîner des coûts supplémentaires pour les entreprises qui fournissent de tels contrats d'apprentissage et stages. Par conséquent, il peut être important de soutenir les entreprises qui offrent des places d'apprentissage aux apprenants défavorisés (Principe 9).

De plus, il peut être important de motiver et d'aider les entreprises à nommer des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qualifiés (Principe 10).

#### Attractivité de l'apprentissage et amélioration de l'orientation professionnelle

La promotion des contrats d'apprentissage dépend non seulement de la motivation des entreprises, mais aussi de la nécessité que les jeunes, les apprenants potentiels et leurs parents trouvent l'enseignement et la formation professionnels, y compris l'apprentissage, attrayants par rapport à d'autres filières d'enseignement. Il est important que l'enseignement et la formation professionnels ne soient pas perçus comme une «impasse» qui complique le passage à d'autres filières d'enseignement ou de carrière. Aussi importe-t-il de favoriser la perméabilité entre l'EFP et les autres filières d'enseignement et de carrière (Principe 11). À titre d'exemple, cette perméabilité peut être renforcée en permettant aux diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels d'accéder à l'enseignement supérieur, en créant des programmes de transition et/ou en intégrant des compétences transversales à tous les niveaux de l'EFP.



L'enseignement et la formation professionnels, y compris l'apprentissage, n'ont actuellement pas le même statut que l'enseignement général ou l'enseignement universitaire et sont souvent considérés comme de l'enseignement et de la formation au rabais dans de nombreux pays. Il faut donc améliorer l'image de l'EFP et l'apprentissage en faisant la promotion de l'excellence (Principe 12). La promotion de l'excellence signifie que tous les acteurs intervenant dans l'offre d'EFP, y compris l'apprentissage (apprenants, écoles, enseignants, entreprises et partenaires sociaux), devraient s'efforcer d'améliorer la fierté professionnelle de leur secteur en faisant de leur mieux pour mettre au point des qualifications de qualité et pour les rendre visibles pour le public.

Une orientation professionnelle qui autorise les jeunes à choisir en connaissance de cause (Principe 13) est un élément important pour aider les jeunes lors de la transition de l'école vers le monde du travail. L'orientation professionnelle est un processus continu, qui peut commencer à un stade précoce à l'école primaire et peut se poursuivre lorsque les jeunes deviennent adultes et font leurs choix concernant leur filière d'enseignement et leur carrière. Pour que cette orientation soit accessible aux jeunes, une bonne solution pourrait consister à adopter une approche à canaux multiples qui combine une orientation personnelle par contact direct avec d'autres modes d'information tels que internet, des lignes d'assistance téléphonique, etc.

La réponse à la question de savoir si les jeunes trouvent l'apprentissage attrayant et achèvent leur formation dépend aussi de leur relation avec les enseignants et formateurs de l'EFP et des compétences de ceux-ci. Pour accroître l'attractivité de l'apprentissage en améliorant la qualité des enseignants de l'EFP (Principe 14), il peut donc être important d'actualiser en permanence les aptitudes professionnelles et pédagogiques des enseignants et formateurs de l'EFP. En outre, la coopération entre les écoles et les entreprises est importante pour assurer des contrats d'apprentissage de qualité et améliorer la connaissance que les enseignants ont des pratiques de travail actuelles et celle que les formateurs ont de la pédagogie et de la didactique.

L'amélioration de l'attractivité de l'EFP, y compris l'apprentissage, nécessite aussi d'influencer la mentalité des jeunes et de leurs parents, qui peuvent avoir des idées dépassées à ce sujet. Pour influencer sur ces idées, il convient de promouvoir l'attractivité de l'EFP et de l'apprentissage au travers d'un large éventail d'activités de sensibilisation (Principe 15). Des activités de sensibilisation telles que des premières initiations au travail et des stages d'observation peuvent aider les jeunes à faire des choix en connaissance de cause concernant leur filière d'enseignement et leur carrière. Dans le même temps, les actions de sensibilisation peuvent lutter contre les stéréotypes et les préjugés en vigueur au sujet de l'EFP et des contrats d'apprentissage. Pour être efficaces, les activités de sensibilisation doivent être lancées tant au niveau national qu'au niveau sectoriel et associer les partenaires sociaux.

### Assurance qualité dans la formation en milieu professionnel

L'assurance qualité dans l'EFP fait l'objet d'une attention particulière dans la coopération européenne depuis plus d'une décennie. Récemment, la qualité de la formation en milieu professionnel a également été mise en relief. La formation en milieu professionnel et l'apprentissage nécessitent un cadre clair d'assurance qualité au niveau du système, du prestataire et de l'entreprise, garantissant un retour d'information systématique (Principe 16). Les conditions de l'assurance qualité de l'apprentissage devraient être décidées à tous les niveaux (décideurs politiques, entreprises, prestataires d'EFP) et il convient de définir des rôles et responsabilités clairs pour les différents partenaires, ainsi que des mécanismes de coopération. Toutefois, l'existence de dispositions juridiques et formelles ne peut, à elles seules, garantir la qualité de la formation en milieu professionnelle.

Une question essentielle réside dans le fait que les systèmes et les opérateurs doivent pouvoir tenir compte des évolutions. La gouvernance devrait instituer des mécanismes garantissant que le contenu des programmes d'EFP est sensible à l'évolution des besoins en compétences des entreprises et de la



société (Principe 17), ce qui peut nécessiter la mise en place d'une approche de l'EFP qui soit systématique et fondée sur des données factuelles, avec des prévisions régulières des besoins en compétences et des évaluations des réformes et des projets pilotes menés en la matière.

La qualité requiert également de favoriser la confiance et le respect mutuels grâce à une coopération régulière entre les partenaires de l'apprentissage (Principe 18). Au niveau local, par exemple, cette coopération peut se traduire par des examens finaux d'apprentissage menés conjointement par des formateurs en entreprise, des enseignants et des représentants de la communauté professionnelle, afin d'assurer la cohérence entre la formation scolaire et la formation en entreprise. Au niveau national, elle peut consister en un dialogue entre les autorités publiques concernées.

La garantie d'une évaluation équitable, valide et authentique des acquis d'apprentissage (Principe 19) est un élément important de l'assurance qualité de la formation en milieu professionnel. Comme l'apprentissage peut se dérouler dans différents environnements, les acquis d'apprentissage doivent servir de point de référence commun pour l'évaluation. En outre, l'évaluation devrait avoir lieu dans le cadre d'une entreprise ou dans un contexte similaire, pour être la plus réaliste possible. Les qualifications et la formation des examinateurs constituent un autre aspect important lorsqu'il s'agit d'assurer la qualité de l'évaluation.

Pour garantir la qualité de la formation en entreprise, il importe de soutenir le développement professionnel continu des formateurs en entreprise et d'améliorer leurs conditions de travail (Principe 20). La reconnaissance nationale des qualifications des formateurs devrait être encouragée. Toutefois, un degré élevé de réglementation pour les formateurs au sein des entreprises doit être évité dans la mesure où il peut avoir pour effet de dissuader des travailleurs qualifiés de devenir formateurs en entreprise.



## Gouvernance nationale et implication des partenaires sociaux

- Principe 1 : Un cadre juridique clair et cohérent qui permet aux partenaires de l'apprentissage d'agir efficacement et de garantir les droits et les responsabilités de chacun
- Principe 2 : Un dialogue structuré et continu entre tous les partenaires de l'apprentissage, y compris un système transparent de coordination et de prise de décision
- Principe 3 : Renforcer le rôle des partenaires sociaux par le renforcement de leurs capacités, et en leur permettant de s'approprier les responsabilités de la mise en œuvre
- Principe 4 : Coopération systématique entre les écoles d'EFP ou les centres de formation et les entreprises
- Principe 5 : Répartition équilibrée des ressources et des avantages au profit mutuel des entreprises, des opérateurs d'EFP, et des apprenants

## Soutien aux entreprises, en particulier les PME, qui offrent des places d'apprentissage

- Principe 6 : Mesures de soutien pour rendre l'apprentissage plus attrayant et accessible aux PME
- Principe 7 : Trouver le bon équilibre entre les besoins spécifiques en formation des entreprises et les besoins généraux pour faciliter l'accès à l'emploi des apprentis
- Principe 8 : Se concentrer sur les entreprises qui n'ont pas d'expérience en apprentissage
- Principe 9 : Soutenir les entreprises qui offrent des places d'apprentissage aux apprenants défavorisés
- Principe 10 : Motiver et aider les entreprises à nommer des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qualifiés

## Attractivité de l'apprentissage et amélioration de l'orientation professionnelle

- Principe 11 : favoriser la perméabilité entre l'EFP et les autres filières d'enseignement et de carrière
- Principe 12 : Améliorer l'image de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage par la promotion de l'excellence
- Principe 13 : L'orientation professionnelle pour donner le pouvoir aux jeunes de faire des choix bien informés
- Principe 14 : Accroître l'attractivité de l'apprentissage en améliorant la qualité des enseignants de l'EFP
- Principe 15 : Promouvoir l'attractivité de l'EFP et de l'apprentissage via un large éventail d'activités de sensibilisation

## Assurance qualité dans la formation en milieu professionnel

- Principe 16 : Fournir un cadre d'assurance qualité clair pour l'apprentissage au niveau du système, de opérateur d'éducation ou de formation, et de l'entreprise garantissant un retour d'information systématique
- Principe 17 : Assurer que le contenu des programmes d'EFP s'adapte à l'évolution des besoins en compétences des entreprises et de la société
- Principe 18 : Favoriser la confiance mutuelle et le respect grâce à une coopération régulière entre les partenaires d'apprentissage
- Principe 19 : Assurer une évaluation équitable, valide et authentique des acquis de l'apprentissage
- Principe 20 : Soutenir le développement professionnel continu des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et améliorer leurs conditions de travail





# 1 Gouvernance nationale et implication des partenaires sociaux

**Principe 1 : Un cadre juridique clair et cohérent qui permet aux partenaires de l'apprentissage d'agir efficacement et de garantir les droits et les responsabilités de chacun**

Dans les sociétés occidentales, la loi régit l'apprentissage formel. Un cadre juridique clair et cohérent est nécessaire pour un apprentissage de haute qualité. La législation doit reconnaître le statut unique de l'apprenti en tant qu'apprenant et garantir son droit à une formation de haute qualité avec des éléments forts et transférables. Une législation efficace protège les droits et les responsabilités des principaux partenaires tout en laissant les questions du contenu de l'apprentissage, du mode d'évaluation et de la certification à convenir avec les employeurs et les représentants des employés (Steedman, 2012). Ainsi, les gouvernements ne devraient pas chercher à micro-manager l'apprentissage, mais se concentrer sur leurs rôles de facilitateur et de régulateur tout en veillant à ce que les partenaires sociaux agissent pour le bien commun.

## Un cadre légal cohérent pour l'EFP et l'apprentissage

Lors de l'élaboration ou de la réforme des lois, la clarté et la cohérence doivent faire l'objet d'une attention particulière car l'apprentissage, plus que toute autre forme d'éducation, est souvent soumis à des lois différentes (Education, Jeunesse, Travail, etc.) et des règlements (par exemple les conventions collectives) et est souvent régi à plusieurs niveaux (par exemple national, régional). Il existe différentes façons de mettre en œuvre un cadre juridique cohérent pour l'EFP ; certains pays peuvent concentrer leurs réformes sur l'élimination ou la réduction d'incohérences existantes, tandis que d'autres peuvent donner la priorité à la rationalisation de l'administration. Par exemple, un thème récurrent de clarification est le statut des apprentis comme étudiants ou employés ; en rapport à cela on trouve les questions de droit aux congés, de réglementation des heures de travail, de sécurité au travail, de congé parental, d'assurance maladie, etc. Cela n'est souvent pas seulement un problème technique à résoudre, mais aussi une préoccupation politique car les différentes parties prenantes (par exemple les Ministères du Travail ou de l'Education) peuvent avoir différents points de vue sur l'apprentissage. Les réformes administratives, en cours dans de nombreux pays, pourraient également être l'occasion de moderniser la législation des systèmes d'apprentissage. De plus, il est important de noter que les systèmes d'apprentissage font généralement partie d'un système EFP plus large. Certains pays ont concentré leurs efforts de réforme sur le repositionnement de la formation en milieu professionnel, y compris l'apprentissage, dans ce contexte plus large et ont adopté un acte de loi unique pour l'EFP. En dehors de la structure gouvernementale, un cadre juridique cohérent pour l'EFP doit finalement atteindre le niveau individuel ; les apprentis doivent avoir un contrat significatif qui comprend une description claire de leurs tâches et de leurs conditions de travail.

## Législation performante à de multiples niveaux

Dans le cas où plusieurs niveaux sont impliqués (par exemple fédéral et régional/cantonal), un accord est nécessaire par lequel le gouvernement fédéral est responsable des lignes directrices générales pour l'EFP et les détails de sa mise en œuvre sont régis par les institutions au niveau régional. Cela permet un degré d'autonomie locale et est particulièrement important pour les pays avec de grandes disparités régionales en termes de capacité à développer l'apprentissage.



## Équilibrer les obligations collectives et l'autonomie locale

Même dans les pays sans structures fédérales ni législations régionales, les fonctions stratégiques et opérationnelles doivent être distinguées et attribuées de manière adéquate. Idéalement, le niveau fédéral contrôle les fonctions stratégiques et poursuit des objectifs à long terme, tandis que les niveaux régionaux et locaux remplissent les fonctions opérationnelles. Un plan fédéral pour l'apprentissage mis à jour régulièrement et convenu par tous les partenaires de l'apprentissage, y compris une vision et des objectifs communs, peut être un instrument approprié au niveau fédéral pour remplir cette fonction stratégique.

*Cet exemple **suisse** montre comment un cadre législatif transparent et cohérent pour tout le système EFP peut être organisé :*

Les efforts visant à améliorer le système d'apprentissage en Suisse pour répondre aux crises économiques et structurelles des années 1990 ont abouti à une réforme fondamentale et à un cadre juridique unique pour le système EFP mis en vigueur en 2004 (VPTEA - Loi Fédérale sur la Formation Professionnelle). Depuis lors, le pouvoir législatif pour tout le système EFP (sauf secteur tertiaire) est au seul niveau fédéral. Ceci est d'autant plus remarquable que c'est le seul secteur de l'éducation en Suisse pour lequel le pouvoir législatif est au niveau fédéral. Un bilan réalisé sous des angles multiples après dix ans a montré des résultats largement positifs en termes d'attractivité, de places d'apprentissage, et de financement. Par exemple, le nombre de places d'apprentissage offertes a augmenté constamment depuis 2005 (de 25 % entre 2005 et 2013). En 2013, le nombre de places d'apprentissage a dépassé le nombre de candidats. L'intégration du secteur public (par exemple la santé et les services sociaux), qui faisait autrefois partie des compétences des cantons, a amélioré l'attractivité et la pertinence du système et présenté de nouvelles opportunités pour les jeunes femmes (Polito, 2014). Pour plus d'informations, voir : « Loi Fédérale sur la Formation Professionnelle ».

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>

*Cet exemple **polonais** montre comment coopérer pour améliorer le cadre juridique des formations de qualité par le travail auprès des employeurs :*

En Janvier 2015, le Ministère de l'Éducation a constitué un Conseil pour l'EFP. Les membres de ce conseil sont des représentants des ministères responsables des diverses branches professionnelles concernées par l'apprentissage, des représentants des associations d'employeurs, et des principaux syndicats de l'éducation. Le rôle du Conseil est de donner son avis et de proposer des actions pour améliorer l'implication des employeurs dans l'EFP. Le premier fruit du travail du Conseil a été sa contribution à la modification de la réglementation sur la formation pratique dans le milieu professionnel. Le ministre de l'éducation nationale et le Ministre du Travail et des Politiques Sociales ont signé la réglementation modifiée sur la formation pratique dans le milieu professionnel en août 2015. L'objectif principal était d'étendre la portée de la formation pratique offerte par les employeurs aux étudiants des écoles techniques et d'en améliorer la qualité. Les principaux changements comprennent : la détermination des types de contrats de formation en milieu professionnelle qui peuvent être signés avec les employeurs; la définition de la part de formation pratique pour chaque type d'école d'EFP par rapport à l'ensemble du programme d'EFP; fournir aux employeurs une possibilité d'influencer le programme de formation qu'ils devront porter; et fournir des informations sur les questions d'organisation liées à la mise en place de l'apprentissage par le travail. Pour plus d'informations, voir : <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/dualne-ksztalcenie-zawodowe-rozporzadzenie-podpisane.html> (disponible en polonais ou en anglais)



## **Principe 2 : Un dialogue structuré et continu entre tous les partenaires de l'apprentissage, y compris un système transparent de coordination et de prise de décision**

« L'expérience internationale montre qu'une fois que les balises juridiques sont en place, l'engagement de l'employeur et un dialogue constructif avec les représentants des salariés sont les conditions les plus fondamentales d'un système d'apprentissage réussi. L'apprentissage est au plus fort dans les pays où les organisations représentatives des employeurs et des employés soutiennent et promeuvent sans réserve l'apprentissage et les conditions nécessaires à son succès» (Steedman 2012, p.11). (Voir également Principe 3 sur le rôle des partenaires sociaux). Bien que cette notion soit incontestablement vraie, une approche inclusive et participative de l'apprentissage exige la coordination des intérêts d'un large éventail de parties prenantes. Au-delà des acteurs habituels tels que les entreprises formatrices, les opérateurs d'EFP, les ministères, les organismes gouvernementaux, les associations d'employeurs, les syndicats et les chambres de commerce et d'industrie, cela pourrait également inclure des représentants des parents et des apprentis ainsi que les organismes de recherche. Afin de coordonner les activités de ces groupes d'intérêt (« les partenaires d'apprentissage»), des arrangements institutionnels et des procédures de communication et de prise de décision appropriés doivent être en place.

### Organismes intermédiaires

Bien que la facilitation d'un tel dialogue soit fondamentalement la tâche du gouvernement, il peut déléguer cette tâche à des organismes intermédiaires tels qu'un institut fédéral, une agence gouvernementale pour l'EFP ou un conseil pour l'EFP. Les chambres des métiers, de l'industrie ou du commerce, les organisations professionnelles ou les conseils de qualification du secteur peuvent également souvent servir d'organismes intermédiaires. Étant donné que dans la plupart des pays les structures sont sur plusieurs niveaux, les conseils fédéraux doivent être soutenus par des conseils régionaux ou des comités de secteur, selon les exigences précises du pays qui supervise la mise en place des nouveaux profils professionnels et des programmes, prend des dispositions pour l'éducation et la formation coordonnées des apprentis, et prend part à l'organisation des examens.

En particulier, les institutions étroitement liées aux entreprises, telles que les organisations de partenaires sociaux, les organisations de secteurs ou de branches, les chambres des métiers, de l'industrie ou du commerce et les organismes professionnels jouent un rôle clé au niveau du système dans la gouvernance et la réussite des systèmes d'apprentissage qui fonctionnent bien. La participation des organisations de branches assure que des experts avec une connaissance actualisée des professions dans les entreprises qualifient les compétences à fournir. Les organisations et chambres professionnelles peuvent également soutenir utilement les PME dans l'élaboration des programmes ou dans la recherche d'arrangements flexibles entre les écoles d'EFP et les entreprises pour répondre à des demandes spécifiques (UEAPME, 2013).

### Organismes bipartites ou tripartites au niveau fédéral, régional ou sectoriel

Il existe de nombreux exemples (voir ci-dessous) de comment les pays peuvent organiser ces organismes intermédiaires. Des moyens courants sont les organismes tripartites (consistant d'un nombre égal d'employeurs, d'employés et de représentants du gouvernement). Cependant, il existe aussi des exemples d'organismes bipartites dans lesquels les représentants du gouvernement ont seulement un rôle d'observateur. Souvent, différents organismes intermédiaires se complètent, par exemple, un organisme tripartite fédéral peut être responsable de la définition des profils professionnels tandis que les chambres de commerce régionales organisent les examens des



apprentis. Les organismes intermédiaires peuvent travailler au niveau fédéral, régional ou sectoriel. Quel que soit le niveau auquel ils travaillent, il est important que ces organismes incluent les partenaires d'apprentissage, et que les étudiants/apprentis y soient représentés par des organisations d'employés ou d'étudiants.

### Conférences ouvertes régulières, y compris avec participation citoyenne, pour améliorer les systèmes d'apprentissage

Outre la représentation officielle des partenaires d'apprentissage dans les organismes intermédiaires, il existe d'autres moyens d'obtenir des systèmes plus inclusifs et participatifs. Un forum régulier (par exemple, une conférence annuelle sur l'apprentissage) pourrait être une option pour donner la parole à tous les partenaires d'apprentissage.

### Mécanismes formels de retour d'expérience entre les systèmes d'EFP et les organisations du marché du travail afin d'adapter l'offre de formation

Beaucoup d'états membres ont mis en place des mécanismes formels de retour d'expérience entre les systèmes d'EFP (opérateurs d'EFP, conseils d'administration des écoles, et ministères de l'éducation) et les organisations du marché du travail (entreprises, chambres de commerce, organisations d'employeurs et de travailleurs, etc.) pour mettre en place ou mettre à jour des qualifications, des programmes EFP, ou des contenus de programmes. Les mécanismes formels de retour d'expérience sont généralement intégrés dans les comités et conseils représentant les partenaires sociaux et les autres acteurs de l'EFP et de l'apprentissage. Ces comités et conseils couvrent généralement des secteurs spécifiques où ils surveillent le développement de nouveaux besoins en matière de compétences sur le marché du travail afin de mettre à jour les programmes d'EFP et les offres de formation.

### Représentation systémique des apprentis

Il existe de nombreuses manières de représenter les apprentis et chaque pays doit chercher à développer sa propre méthodologie de représentation des apprentis. Outre les positions officielles dans les différents organismes (par exemple les conseils des écoles ou les conseils d'apprentissage au niveau fédéral ou régional) et les représentants des jeunes et des apprentis au niveau de l'entreprise, des moyens complémentaires de représentation peuvent être envisagés. Par exemple, la transparence et l'inclusion peuvent être renforcées en nommant un médiateur ou défenseur des droits des apprentis. Ce défenseur des droits nommé par le gouvernement fédéral, régional, ou local serait indépendant et chargé de représenter les intérêts des apprentis en traitant les plaintes de mauvaise administration ou de violation des droits.

*Cet exemple **néerlandais** montre comment un dialogue structuré et continu entre les parties prenantes de l'EFP et de l'apprentissage peut être organisé afin d'assurer que l'EFP restent adaptées aux besoins du marché du travail :*

Depuis le 1er août 2015, la Fondation pour la Coopération entre les Organismes EFP et le Marché du Travail (Stichting samenwerking Beroepsonderwijs - Bedrijfsleven SBB) est responsable du développement et du suivi des normes de qualification. Six chambres sectorielles chapeautées par SBB comprennent des représentants des différentes parties prenantes : partenaires sociaux, gouvernement, et organismes d'EFP. SBB a deux missions obligatoires : la première est d'entretenir le lien entre les besoins en EFP du marché du travail et d'établir les qualifications (ou « profils de compétences professionnelles ») pertinentes pour le secteur. Les partenaires sociaux sont responsables de la compilation et de la mise à jour des profils professionnels. La seconde mission est d'accréditer les entreprises prenant des stagiaires ou des apprentis et de garantir la qualité de la formation. SBB est bien intégrée dans le marché du travail local (par exemple en utilisant les résultats des recherches



effectuées par l'institut ROA (Centre de Recherches pour l'Éducation et le Marché du Travail) de Maastricht. La fondation SBB joue un rôle essentiel dans la communication des retours d'expérience entre les organismes d'EFPI et le marché du travail et vise à combler les différences entre les besoins du secteur et les offres de formations. (Source : Cedefop. 2013 mis à jour par ET200. Représentant des groupes EFP pour les Pays-Bas).

*Cet exemple **Suisse** montre comment un dialogue structuré entre les parties prenantes de l'apprentissage peut être organisé sous la forme d'une série de conférences régulières :*

Le Sommet Annuel de la Formation Professionnelle (*Nationales Spitzentreffen der Berufsbildung*) se tient depuis 2005. Le but de ce sommet est de discuter des développements récents en matière d'EFPI à un haut niveau et de prendre les décisions stratégiques nécessaires au renforcement et au développement du système EFP. Après chaque Sommet Annuel de la Formation Professionnelle, une déclaration commune est adoptée. Les Journées des Partenaires (*Verbundpartnertagung*) sont des ateliers de deux jours. Cet événement bien établi pour les parties prenantes EFP sert à partager les savoir-faire et expériences relatives aux derniers défis, thèmes, et activités dans le domaine de l'EFPI. Les partenaires EFP comprennent la Confédération, les Cantons, les organisations professionnelles, les syndicats, les associations industrielles, ainsi que les parties prenantes de l'éducation, du marché du travail, et de l'intégration (selon le thème du sommet). La Conférence d'Automne du SEFRI [Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation] sur la Formation Professionnelle est la plateforme nationale pour la diffusion d'informations concernant le système EFP. Elle comprend des présentations de projets et permet à différentes parties prenantes de l'EFPI de se rencontrer et d'échanger. (Source : ET2020 Représentant des groupes EFP pour la Suisse).

*Similairement, cet exemple **français** montre comment un dialogue structuré entre un large éventail de parties prenantes de l'EFPI et de l'apprentissage peut fournir des mécanismes de retour d'expérience :*

Les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) diagnostiquent les besoins en nouvelles formations et révisent les programmes de formation en conséquence. La responsabilité primaire pour les programmes d'EFPI revient aux CPC. Il existe 14 CPC regroupant des employeurs, des employés, des autorités d'état et des experts pour s'assurer que les compétences acquises à l'issue des formations initiales sont en adéquation avec les besoins du marché. Chaque CPC de secteur est responsable de l'évaluation des besoins en (nouvelle) qualification, de préparer la nouvelle qualification, y compris la liste des sujets qui devront être enseignés, en tracer les grandes lignes, organiser les examens qui devront être passés, etc. Ainsi qu'envoyer la documentation au Ministère de l'Éducation Nationale pour validation (Cedefop 2013).

Pour plus d'informations sur les CPC, voir : <http://eduscol.education.fr/cid46815/cpc.html>

*Cet exemple **suédois** montre comment un dialogue structuré entre les parties prenantes de l'EFPI et de l'apprentissage peut être organisé dans des conseils nationaux qui représentent l'industrie, les partenaires sociaux, et des autorités nationales ou régionales :*

En Suède, il y a 12 Conseils Nationaux, un pour chacun des programmes d'enseignement professionnel dans les écoles secondaires supérieures, y compris les formations professionnelles pour adultes. Chaque Conseil a entre 6 et 10 représentants de l'industrie, des partenaires sociaux, et des autorités nationales ou locales. L'Agence Nationale pour l'Éducation (Skolverket) prépare et préside 4 à 6 réunions annuelles des Conseils. Les Conseils



ont été établis en 2010 et servent d'organisme de conseil pour l'Agence Nationale pour l'Éducation en ce qui concerne l'enseignement professionnel dans le secondaire et L'EFPI pour adultes. Leur but est de s'assurer que l'éducation professionnelle répond aux besoins du marché du travail. Les conseils nationaux des programmes donnent aux parties prenantes une opportunité de prendre part à l'amélioration continue de l'EFPI. Les enjeux actuels pour les Conseils Nationaux sont le contenu des programmes et des formations, la documentation d'information pour les étudiants, la formation des enseignants des filières professionnelles, attirer des étudiants et des employeurs vers l'apprentissage, la formation professionnelle pour adultes, et l'analyse des besoins du marché du travail. (Source : ET200. Représentant des groupes EFP pour la Suède). Pour plus d'informations sur l'Agence Nationale Suédoise pour l'Éducation, voir [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (en suédois) ou <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english> (en anglais).

En **Belgique** (Wallonie), le SFMQ (*Service Francophone des Métiers et Qualifications*) est un exemple d'une vaste plateforme regroupant les partenaires sociaux, les SPE (*Service Public de l'Emploi*), les opérateurs d'éducation et de formation :

Le but de cette plateforme est de rassembler tous les opérateurs d'EFP et le consortium de validation des compétences pour établir des profils métiers et des profils formation composés de :

- Acquis d'apprentissage et unités d'acquis d'apprentissage
- Profil d'équipement
- Profil d'évaluation pour chaque unité. Ceci donne le cadre de référence nécessaire à l'élaboration de tests d'évaluation standardisés, du contexte, des critères d'évaluation et des indicateurs.

La plateforme est principalement composée de trois commissions :

- La COREF (Commission de REFérentiel métiers), qui réunit des représentants des employeurs, des travailleurs, et des services publics de l'emploi, et qui réalise les profils métiers.
- La COPROFOR (COMmission de PROFils FORMation) qui réunit des opérateurs d'enseignement (à tous niveaux et sous toutes formes d'éducation professionnelle) et des organismes de formation et réalise les profils formation.
- Une commission de consultation/dialogue et d'approbation qui regroupe des représentants des deux commissions ci-dessus et des représentants du gouvernement.

Pour plus d'informations, voir : <http://www.sfmq.cfwb.be/index.php?id = 1436>

En **Belgique** (Wallonie), l'OFFA (Office francophone de la formation en alternance) est un exemple d'une nouvelle agence rassemblant tous les acteurs de l'apprentissage (Bruxelles, Wallonie, opérateurs d'EFP) et les partenaires sociaux. Il vient d'être créé en octobre 2015. Les missions principales de cette agence sont :

- Piloter les deux systèmes de formation en alternance existants en Belgique (l'un géré par l'Éducation et l'autre par le secteur de la formation professionnelle) ;
- Offrir un statut et un contrat unique à tous les apprentis ;
- Assurer la mobilité entre les opérateurs de formation et les régions, et que tous les apprentis soient traités de la même manière ;

- Assurer la transparence entre l'offre et la demande d'apprentissage ;



- Promouvoir l'apprentissage par le biais de campagnes d'information ;
- Procéder à un examen quantitatif et qualitatif de la situation de la formation en alternance
- Définir une politique commune pour attirer les entreprises
- Pour plus d'informations, voir :  
<https://wallex.wallonie.be/PdfLoader.php?type=doc&linkpdf=13517-13813-7526>

*Cet exemple **letton** montre comment le cadre juridique de l'EFP et de l'apprentissage par le travail peut stipuler l'implication des partenaires sociaux et autres parties prenantes dans des organismes tripartites et multipartites :*

En Lettonie, l'apprentissage par le travail est un développement relativement récent de l'EFP sur lequel sont ciblés de nombreux efforts. Une phase de pilotage de l'apprentissage par le travail de deux ans (2013-2015) avec la participation de six institutions d'EFP a été réalisée. Par la suite, en 2015, des modifications de la Loi sur L'EFP introduisant le concept d'apprentissage par le travail au système de formation professionnelle en milieu scolaire en Lettonie ont été adoptées pour la première fois. La loi stipule que l'apprentissage par le travail est l'une des formes de mise en œuvre du programme d'EFP. En outre, la loi prévoit également le statut juridique des Conseils Sectoriels Experts et des Conseils des institutions d'EFP. Les Conseils Sectoriels Experts sont 12 Conseils tripartites couvrant les principaux secteurs de l'économie nationale. Les Conseils des institutions d'EFP sont des Conseils multipartites regroupant des opérateurs d'EFP, des autorités publiques locales et nationales, des organisations d'employeurs et d'employés, et des associations du secteur.

(Source : ET2020 Représentant des groupes EFP pour la LETTONIE). Pour plus d'informations, voir « Mettre en œuvre l'apprentissage par le travail en Lettonie, Lituanie, et Estonie <http://en.iddk.lv/pro1ekts/implementing-work-based-learning-in-latvia-lithuania-and-estonia/>

*Cet exemple **polonais** présente la création d'un dialogue fructueux pour encourager plus d'employeurs à offrir plus d'opportunités d'apprentissage par le travail aux étudiants en EFP.*

En Janvier 2015, les Ministères de l'Éducation, du Travail et des Politiques Sociales, de l'Économie et des Finances ont signé un accord de soutien à l'Éducation et à la Formation Professionnelles. Le but de cet accord est d'entreprendre des actions de collaboration visant à renforcer la qualité et l'attractivité de l'EFP, ainsi que d'encourager les employeurs à s'impliquer dans la formation professionnelle. En conséquence, la loi sur les zones économiques spéciales a été modifiée et des incitants financiers spéciaux pour les employeurs impliqués dans l'EFP (offrant des formations dans leurs entreprises) dans les zones économiques spéciales ont été établies.

Pour plus d'informations, voir : <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacie/miedzyresortowe-porozumienie-o-wspolpracy-na-rzecz-rozwoiu-ksztalcenia-zawodowego.html> (disponible seulement en polonais).

### **Principe 3 : Renforcer le rôle des partenaires sociaux par le renforcement de leurs capacités, et en leur permettant de s'approprier les responsabilités de la mise en œuvre**

Les employeurs sont les principaux pilotes du développement et de la maintenance des systèmes d'apprentissage. Ils offrent des places d'apprentissage, définissent les besoins en compétences et s'impliquent dans le développement du système par le biais de leurs organisations de représentants. Ils investissent dans l'apprentissage pour diverses raisons, mais surtout parce qu'il offre un moyen efficace de recruter des travailleurs possédant les compétences dont les entreprises ont besoin.

Les organisations d'employés et les syndicats jouent un rôle important dans la défense des droits des apprentis. Leur intérêt principal est la protection des intérêts des apprentis, et soutenir la qualité de la formation fait partie de cette activité. Étant responsables de tous les travailleurs, ils doivent également s'assurer que les apprentis ne sont pas en compétition avec les employés et ne sont pas exploités comme une forme de main d'œuvre à bas-prix.

Dans de nombreux pays européens, la tendance est à une plus forte implication des partenaires sociaux dans l'EFP. L'émergence d'un modèle participatif pour la gouvernance des EFP dans laquelle les partenaires sociaux ont un rôle consultatif peut être observée. Cependant, pour que le système d'apprentissage s'épanouisse, l'engagement des partenaires sociaux doit aller au-delà du rôle consultatif, « pour prendre part à la gouvernance des systèmes d'apprentissage et contribuer à la conception des programmes d'enseignement et à leur adaptation au fil du temps » (Business Europe, 2012, p. 4).

Chaque État membre fait face à des conditions différentes pour ce qui est de l'état des relations avec les syndicats, et a donc des options différentes pour l'implication des partenaires sociaux. De plus, l'implication en tant que partenaire actif prend du temps et ne peut pas être forcée instantanément. Par conséquent, il est important de soutenir un tel processus sous différents angles.

#### Renforcer les capacités des partenaires sociaux

Bien que des partenaires sociaux forts (en termes de représentation et de pouvoirs) et un partenariat social efficace ne garantissent pas la qualité de l'apprentissage, ils peuvent l'influencer de manière positive. Par conséquent, il peut être considéré que des mesures d'aide au renforcement des capacités des organisations d'employeurs et d'employés aident également à l'amélioration de l'apprentissage et de formation en milieu professionnel. Le renforcement des capacités peut avoir lieu à différents niveaux. Sur le plan individuel, il peut se reporter au développement des compétences et de la formation (développement des ressources humaines). Sur le plan organisationnel, il peut comprendre des mesures qui visent à élaborer des structures de gestion, des processus et des procédures (organisation d'apprentissage). Sur le plan institutionnel, il peut se reporter à des changements juridiques et réglementaires pour permettre aux organisations de partenaires sociaux (à tous les niveaux et dans tous les secteurs) de renforcer leurs capacités. Enfin, le renforcement des capacités comprend également des moyens financiers en termes de frais d'adhésion ou de contributions de l'état (voir par exemple la série d'études sur le renforcement des capacités pour le dialogue social dans l'UE par Eurofound).

#### Renforcer le rôle et les fonctions des partenaires sociaux dans les processus décisionnels

Dans les pays avec un mécanisme de retour d'expériences coordonné entre les EFP et le marché du travail, les partenaires sociaux sont les principaux moteurs dans divers organismes intermédiaires et agissent de manière plus ou moins autonome. Dans d'autres pays, ce n'est pas le cas, et leur degré



d'inclusion dans la gouvernance varie aussi beaucoup en termes de représentation (par exemple le nombre de membres des conseils) et d'influence (rôle d'observateur, de conseiller, ou droit de vote). Il est donc question de renforcer le rôle et les fonctions des partenaires sociaux dans les différents organes consultatifs et décisionnels. Un niveau de responsabilité plus important implique également de plus grandes capacités, et inversement (voir ci-dessus).

### Prise de responsabilité de cogérance par les partenaires sociaux

Dans de nombreux systèmes d'apprentissage traditionnels, les partenaires sociaux sont impliqués dans la mise en œuvre des systèmes d'apprentissage (par exemple dans la conception des programmes d'enseignement ou des examens finaux). Alors que la cogestion de l'apprentissage peut ne pas être une option pour certains pays, elle peut contribuer à la fois à l'acceptation et à la durabilité du système d'apprentissage et à un meilleur partage des coûts. Les partenaires sociaux devraient graduellement assumer plus de responsabilités. Cela pourrait être illustré par le cas des examens finaux : initialement, les partenaires sociaux peuvent participer aux conseils d'examens occasionnellement en tant qu'observateurs, puis ils peuvent devenir membres à part entière des jurys d'examen, et enfin, ils peuvent endosser la responsabilité complète de l'examen, y compris son organisation.

*Dans cette initiative allemande, l'Alliance pour la Formation initiale et continue montre comment l'implication des partenaires sociaux et autres parties prenantes de l'EFP et de l'apprentissage peut être qualifiée dans un nouveau cadre qui unifie tous les acteurs pertinents sous une alliance :*

Une nouvelle alliance pour la formation initiale et continue a été lancée en Allemagne en 2015. La nouvelle alliance rompt avec les événements de la décennie précédente pendant laquelle les employeurs, les ministères, et autres institutions gouvernementales et l'Agence Fédérale pour l'Emploi ont collaboré dans le cadre du Pacte pour l'Apprentissage tandis que la Confédération Allemande des Syndicats (DGB) était opposée au pacte et n'y participait pas. La nouvelle alliance, couvrant la période de 2015 à 2018, unifie maintenant tous les acteurs pertinents dans une unité. Les partenaires de l'alliance ont convenu de renforcer la formation professionnelle, de réduire le nombre de jeunes qui quittent l'école sans qualifications, et de développer un nouveau système statistique d'évaluation du marché de la formation professionnelle. Plus de positions doivent être offertes aux apprentis et stagiaires et plus de sociétés doivent être encouragées à participer pour offrir aux étudiants 500 000 stages et 20 000 postes d'apprentis par an, en sus des positions déjà enregistrées par l'Agence Fédérale pour l'Emploi. (Alliance pour la formation initiale et continue 2015 - 2018, <http://www.bmwi.de/> - En allemand)

Cet exemple hongrois montre comment le fait d'avoir donné un rôle clé dans le développement des profils métiers et l'élaboration des programmes d'enseignement à la Chambre du Commerce et de l'Industrie a aidé à augmenter l'apprentissage par le travail en entreprise et à rendre les programmes d'EFP moins théoriques :

Le gouvernement formé en 2010 en Hongrie souhaitait augmenter la participation et redorer le prestige de l'enseignement et de la formation professionnels. L'EFP doit devenir moins théorique et inclure plus d'apprentissage par le travail, avec plus de formation en entreprises (inspiré des pays avec un système d'apprentissage fort, comme l'Allemagne). Le Premier Ministre et le Président de la Chambre du Commerce et de l'Industrie (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara) (MKIK) ont signé un contrat cadre en Novembre 2010 donnant à la MKIK un



rôle clé dans les tâches associées à l'EFP qui étaient jusque-là gérées par l'état. Par la suite, la MKIK a été commissionnée par le gouvernement pour réaliser des profils métiers et des programmes d'enseignement pour 125 métiers, soit tous ou presque tous les métiers manuels qualifiés en Hongrie. Ceci est juste un exemple du rôle grandissant des partenaires sociaux dans la gouvernance des EFP en Hongrie (Cedefop 2013).

Similairement, cet exemple lituanien montre comment le développement des accords de collaboration avec les associations professionnelles et leur implication dans la planification, la mise en œuvre et la révision des EFP a amélioré l'apprentissage par le travail :

En 2014-2015, le Ministère de l'Éducation et des Sciences de Lituanie a signé 8 accords de collaboration avec des associations d'employeurs pour les impliquer dans la planification, mise en œuvre, et révision de l'EFP. Ces accords ont été conclus avec des associations d'employeurs telles que l'Association Lituanienne de la Restauration et de l'Hôtellerie, l'Association des Compagnies Aériennes Lituanienne, L'Association Lituanienne des Métiers de l'Électricité, l'Association Lituanienne du Textile et de la Confection, et l'Association des Industries de l'Ingénierie. Le Ministère de l'Éducation et des Sciences a l'intention de signer plus de contrats de collaboration à l'avenir. Dans le cadre de ces accords, les associations ont accepté de travailler à la résolution des questions relatives au cadre juridique de l'EFP, l'offre d'EFP, les apprentissages par le travail, y compris les contrats d'apprentissage, et de fournir au Ministère des informations sur les besoins en spécialistes et les possibilités d'emploi pour les étudiants qualifiés de l'EFP. (Source: ET2020 Représentant du Groupe EFP pour la Lituanie).

Cet exemple norvégien montre comment un contrat social entre le gouvernement, les partenaires sociaux, et les autorités locales a aidé à fournir et compléter des apprentissages :

En 2012, le Contrat Social pour l'EFP (Samfunnskontrakten) a été signé par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche, le Ministère des Affaires Gouvernementales, les partenaires sociaux, et les autorités régionales norvégiennes. L'objectif du Contrat Social pour l'EFP est d'augmenter le nombre de places de formation et permettre ainsi à plus d'étudiant de poursuivre des études qualifiantes. Le Contrat a trois objectifs principaux : 1) Une augmentation de 20 % du nombre de contrats d'apprentissage d'ici 2015 ; 2) Une augmentation du nombre d'adultes qui formalisent leurs compétences avec l'obtention d'un certificat d'employé qualifié ou de compagnon ; et 3) Une augmentation du nombre d'apprentis qui terminent leurs apprentissages et réussissent l'examen. (Source: Cedefop News, 2012). Pour plus d'informations, voir : « Norvège – Le Contrat Social pour l'EFP » <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/norway-social-contract-vet>



## Principe 4 : Coopération systématique entre les écoles d'EFP ou les centres de formation et les entreprises

Un dialogue continu entre tous les partenaires de l'apprentissage et la participation des partenaires sociaux sont des conditions préalables importantes pour un apprentissage de grande qualité qui combine deux lieux d'apprentissage, l'école d'EFP (ou centre de formation) et l'entreprise. Cependant, pour être efficace, un tel dialogue ne devrait pas seulement concerner la négociation des réformes, des règlements et des normes au niveau national, fédéral, ou régional, mais aussi les pratiques locales et la façon dont les écoles d'EFP ou centres de formation et les entreprises coopèrent.

En plus de permettre d'offrir une bonne qualité d'apprentissage, la coopération systématique entre les écoles d'EFP ou centres de formation et les entreprises peut permettre d'assurer une transition douce entre le milieu scolaire et le milieu professionnel. En particulier les PME avec des ressources administratives limitées peuvent bénéficier de cette coopération et assistance continue, y compris en ayant accès à de la main d'œuvre compétente et spécialisée, aux réseaux d'innovation locaux, et à d'autres opportunités pour améliorer leurs activités. Les opérateurs d'enseignement professionnel peuvent quant à eux bénéficier de la mise à jour continue des besoins en compétences, des profils métier, et des ressources technologiques des entreprises.

### Coopération au niveau local

La coopération systématique peut signifier que les écoles d'EFP sont en contact régulier et organisent des visites des entreprises pendant le contrat d'apprentissage. Ceci serait non seulement bénéfique pour les apprentis, mais aussi pour les formateurs et les entreprises. Des échanges entre les enseignants d'EFP et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise sont d'autres exemples de la coopération entre les écoles et les entreprises.

### Partenariats entreprises - éducation

La coopération entre les écoles d'EFP ou centres de formation et les entreprises ne doit pas se limiter aux contrats d'apprentissage. Il peut également y avoir des partenariats sur d'autres sujets, comme la recherche, l'innovation régionale, ou l'entreprenariat. Des membres des entreprises pourraient devenir des conférenciers invités dans les écoles, les enseignants pourraient faire un stage d'observation dans l'entreprise, et les étudiants pourraient visiter les entreprises. Les entreprises et les écoles pourraient travailler ensemble pour promouvoir la valeur de l'EFP, rendre la profession d'enseignant plus attrayante, et promouvoir l'importance de l'éducation pour le développement économique et social, y compris l'employabilité et la cohésion sociale.

*Cet exemple français montre comment des contacts réguliers entre les écoles d'EFP / centres de formation et les entreprises peuvent être organisés afin d'assurer la qualité de l'apprentissage et que celui-ci continue jusqu'à l'examen final :*

En France, les représentants des écoles professionnelles rendent régulièrement visite aux apprentis dans les entreprises pendant la période d'apprentissage ; par exemple, le Campus des Métiers et de l'Entreprise réalise ce type de visites. Les visites peuvent aider à résoudre des problèmes concernant les conditions de travail de l'apprenti et les relations entre l'apprenti et l'entreprise. Pendant une de ces visites une évaluation des compétences personnelles et professionnelle de l'apprenti est réalisée. Les visites ne sont pas seulement bénéfiques pour les apprentis et les entreprises. Elles apportent également aux enseignants des informations essentielles sur les évolutions du travail et du marché du travail en général. (Exemple présenté pendant le groupe de travail approfondi de Paris, 26-17 Juin 2014.)

*Cet exemple danois montre comment la coopération entre l'école d'EFP, l'apprenti, et*



*l'entreprise qui l'accueille pendant le contrat d'apprentissage peut être organisée selon un accord signé par les partenaires :*

*Au Danemark, la formation en apprentissage est suivie et évaluée systématiquement en coopération entre l'EFP et l'entreprise. L'entreprise doit réaliser des évaluations intérimaires de l'apprenti, et l'école réalise l'évaluation à la fin de chaque période de placement en entreprise. Les évaluations intérimaires sont écrites en coopération avec l'apprenti. Elles indiquent les tâches et postes confiés à l'apprenti par l'entreprise. Si l'apprenti a besoin d'enseignements et de formations complémentaires spécifiques, ceci est également indiqué sur l'évaluation. Les formulaires pour les évaluations intérimaires sont rédigés par les comités professionnels et peuvent être obtenus auprès des écoles. (Ministère Danois de l'Éducation, 2008 : L'Approche Danoise pour un Enseignement et une Formation Professionnels de Qualité <http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/hel.html> (en anglais))*

## **Principe 5 : Répartition équilibrée des ressources et des avantages au profit mutuel des entreprises, des opérateurs d'EFP, et des apprenants**

Les responsabilités, les structures de gouvernance et les modèles de financement de l'apprentissage varient considérablement entre les états membres de l'union. Selon la Commission européenne (2012), deux principaux modèles de financement peuvent être identifiés :

1) *Le secteur public comme source principale de financement.* Dans les pays comme la Suède, la Pologne, la Slovaquie, et l'Espagne, où les programmes d'apprentissage sont principalement basés sur l'école, le secteur public, c'est-à-dire les fonds propres du pays ainsi que les fonds européens tels que le FSE ou le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sont les principales sources de financement.

2) *Partage du financement entre les entreprises, le secteur public, les foyers, et les étudiants.* Dans d'autres pays comme la Grande-Bretagne, le Danemark, l'Autriche, l'Allemagne et la France, les programmes d'apprentissage sont financés par différents participants (entreprises, secteur public, foyers et étudiants), et les entreprises jouent un rôle financier bien plus important que dans les pays dans le premier cas. (Commission Européenne, 2012 p. 73-74).

Ces deux modèles financiers différents font qu'il est difficile de comparer l'assistance financière reçue dans chaque pays, et il n'y a pas de solution universelle qui peut être recommandée. Cependant, le principe général est que le financement des programmes d'apprentissage peut être partagé de manière à motiver les entreprises, les écoles d'EFP ou centres de formations, ainsi que les apprenants pour les impliquer pleinement dans l'apprentissage. Cet argument de partage des coûts doit être appliqué aux niveaux du pays, des entreprises, et des individus.

### **Une approche simplifiée du partage des coûts**

On pourrait faire valoir que l'état, les entreprises et les apprenants devraient contribuer de manière égale. Une approche simplifiée pourrait donc être que l'état prenne la responsabilité du financement des écoles d'enseignement professionnel et des enseignants tandis que les entreprises couvrent les coûts de la partie de la formation basée en entreprise (par exemple les frais de personnel pour les formateurs, les coûts opérationnels de la formation en entreprise, les coûts de l'évaluation et de la certification, les coûts liés à l'administration du système, etc.). Les apprentis assument une partie des coûts en acceptant des salaires réduits pendant la période de formation. Il faut noter que cette règle ne



vaut pas pour tous les contextes. Différents types de systèmes exigent différents types de partage des coûts. Par exemple, en Finlande, la formation en apprentissage est prisée par les adultes et, dans ce cas, des salaires réduits pourraient ne pas être une option viable.

### Les bénéfices de l'apprentissage pour l'entreprise

Au niveau des entreprises, l'argument du partage des coûts pourrait signifier que les coûts sont au moins égaux aux bénéfices pour les entreprises qui accueillent des apprentis. Les bénéfices ne sont pas forcément monétaires (tout comme l'état ou la société en général bénéficient d'investissements dans l'éducation).

De nombreuses entreprises, notamment les PME, sont réticentes à prendre des apprentis car elles ne pensent pas aux avantages (voir également les informations supplémentaires sur la promotion des avantages de l'apprentissage pour les employeurs, dans Principe 6) qui piment sur les coûts, et un apprentissage de bonne qualité nécessite des investissements importants qui sont difficiles pour les petites entreprises. En outre, les employeurs peuvent trouver le retour sur investissement incertain si un apprenti part ensuite travailler pour un autre employeur. Cependant, il existe des preuves des avantages nets importants pour les entreprises, principalement par le biais de coûts de recrutement plus faibles, mais aussi grâce aux effets positifs sur les compétences des superviseurs et autres membres du personnel. Il peut également améliorer la perception de la marque et de son engagement envers la communauté. Ces avantages à long-terme l'emportent sur les coûts à court terme du temps passé et des efforts déployés par le personnel pour superviser les stagiaires (Karlson & Persson, N.D. ; Wolter & Ryan 2011). Selon Wolter (2012), offrir des places aux apprentis peut bénéficier à un employeur d'au moins trois façons :

- Premièrement, comme l'apprenti travaille (à temps-partiel) pour l'entreprise qui le forme, la valeur de sa contribution peut déjà compenser les coûts engagés par l'entreprise pour le former (c'est-à-dire les coûts des matériaux et infrastructures et les salaires des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise).
- Deuxièmement, l'entreprise peut utiliser l'apprentissage pour identifier les apprentis les plus talentueux et motivés. Bien que le contrat d'apprentissage se termine à la fin de la formation, l'entreprise peut ensuite embaucher les individus les plus compétents (sur la base d'une connaissance approfondie des aptitudes de l'apprenti, cette information n'étant pas connue des autres entreprises), et ainsi éviter de recruter des personnes qui ne conviennent pas car ceci peut s'avérer être coûteux.
- Enfin, une entreprise peut former un apprenti pour lui apporter les compétences exactes dont l'entreprise a besoin – ce qui est un avantage important dans un contexte où les ouvriers qualifiés manquent dans de nombreuses industries et où il est difficile de recruter en externe. Un employé recruté en externe a toujours besoin d'acquérir des compétences spécifiques à l'entreprise et une période d'adaptation est nécessaire pendant laquelle la productivité de la nouvelle recrue est moindre. Dans de nombreux cas, le coût d'un recrutement externe est considérablement plus élevé que l'investissement net associé à la formation d'un apprenti.

### Une rémunération juste pour les apprentis

Au niveau individuel, l'argument d'équilibrage des coûts et des avantages peut être appliqué du point de vue de l'apprenant : Avec l'augmentation de ses compétences et de son savoir-faire, la productivité de l'apprenti augmente également, et il peut alors prétendre à une rémunération plus importante. Ceci implique également que la rémunération des apprentis dépend du type de métier et d'industrie, ainsi que de la durée de l'apprentissage. Cependant, tandis que l'idée du partage des coûts et des bénéfices est évidente, en pratique, cela peut être difficile. Par exemple, si un nombre restreint de



places d'apprentissage est offert par les entreprises, le gouvernement peut être forcé d'augmenter ses contributions. Les apprentissages moins attrayants peuvent nécessiter des incitants financiers pour attirer les apprenants. Inclure les rémunérations des apprentis dans les négociations collectives au niveau du secteur est une façon d'adresser les exigences particulières de chaque secteur tout en garantissant des normes communes. Néanmoins, la répartition idéale du partage des coûts doit être négociée pour chaque contexte particulier et ne peut pas être décidée pour l'ensemble de l'apprentissage.

Le Fond de Remboursement des Employeurs au Danemark est un exemple de comment les entreprises qui accueillent des apprentis peuvent être compensées financièrement pendant les périodes où l'apprenti est à l'école :

Les salaires versés par les entreprises aux apprentis pendant que l'apprenti est à l'école pour la partie théorique de sa formation sont complètement couverts par le Fonds de Remboursement des Employeurs (Arbejdsgivernes Elevrefusion, souvent appelé AER). Les salaires des apprentis sont définis dans les accords collectifs conclus par les partenaires sociaux. Ils sont également versés pendant les périodes où l'apprenti est à l'école. L'employeur obtient alors du Fonds de Remboursement des Employeurs un remboursement équivalent à 90 % des salaires versés. Les employeurs financent le Fonds de Remboursement des Employeurs. Tous les employeurs versent une somme fixe calculée selon le nombre d'employés au Fonds de Remboursement des Employeurs. Toutes les parties prenantes apprécient le Fonds de Remboursement des Employeurs car il allège les coûts dérivés de l'apprentissage pour les entreprises qui prennent part à ce type de formation, et elles partagent également les coûts avec les entreprises qui ne prennent pas d'apprentis. (Alizavova, 2013). Pour plus d'informations sur le système d'EFP danois, voir : <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Upper-secondary-education/Initial-Vocational-education-and-training-programmes> (en anglais ou danois)

Cet exemple néerlandais montre comment les employeurs qui forment des apprentis peuvent être compensés par des réductions d'impôts et des subventions :

Au Pays-Bas, les sociétés bénéficient d'une réduction d'impôts résultant d'une réduction des impôts et charges sociales payées pour les apprentis en « BBL - BerufsBegleitender Lehrweg » (l'apprenti est presque toujours dans l'entreprise avec seulement 1 journée en école par semaine ou des cours du soir). De plus, les entreprises dans des secteurs économiques particuliers peuvent bénéficier de subventions pour chaque apprenti payées par les fonds de formation existants du secteur. (Commission Européenne, 2012).

Cet exemple polonais montre comment les coûts et les bénéfices de l'apprentissage peuvent être partagés par les entreprises qui accueillent des apprentis, les écoles d'EFP et centres de formation, ainsi que les apprenants. En particulier l'exemple polonais montre comment les entreprises qui accueillent des apprentis et leurs employés qui assument le rôle de maître d'apprentissage/formateur en entreprise peuvent être épaulés financièrement :

En Pologne, les coûts et les bénéfices de l'apprentissage sont partagés par les entreprises qui accueillent des apprentis, les écoles d'EFP et centres de formation, ainsi que les apprenants. Les employeurs qui forment les apprentis aux métiers couverts par la classification des métiers pour l'EFP, basée sur la classification du Ministère National de l'Éducation sur la formation pratique dans le milieu professionnel peuvent recevoir des financements pour :

- La rémunération du maître d'apprentissage/formateur en entreprise qui forme l'apprenti ;
- Une allocation pour payer la formation du maître d'apprentissage/formateur en



entreprise ;

- Le remboursement des tenues de travail, chaussures, et autres EPI fournis aux apprentis qui sont requis selon les spécificités du travail.

De plus, le tuteur de formation pratique qui supervise les étudiants des écoles techniques dans l'entreprise peut être déchargé de ses fonctions habituelles pendant que les apprentis sont placés dans l'entreprise. Dans un tel cas, il est en droit de percevoir la même rémunération que pendant ses congés payés. De plus, la rémunération des apprentis est partiellement couverte par le Fonds du Travail. Pour plus d'information, voir :

<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/refundowanie-pracodawcom-kosztow-prowadzonej-przez-nich-praktyczne-nauki-zawodu.html> (cette page est seulement disponible en polonais)

Cet exemple estonien montre comment un système d'apprentissage financé par l'état peut être associé à d'autres accords :

En Estonie, l'État fournit le principal financement de l'apprentissage. Cependant, d'autres accords de financement peuvent exister en fonction des accords entre les institutions d'éducation et de formation professionnelles et les entreprises. Si la formation de l'étudiant est de l'intérêt de l'entreprise, elle peut assumer toute la charge financière de la formation en entreprise, alors que quand l'apprenti est envoyé dans l'entreprise par l'école, celle-ci paye le salaire de l'employé assumant le rôle de maître d'apprentissage/formateur en entreprise. (Cedefop, 2009).

Cet exemple allemand montre comment des accords de financement public-privé peuvent être organisés afin d'établir des centres de formation des apprentis pour aider les entreprises qui sont trop spécialisées pour apporter toute la formation du programme :

En Allemagne la Formation Inter-Entreprises des Apprentis dans des Centres de Formation Inter-Entreprises est un bon exemple de partenariat public-privé et de partage des coûts. En général, les centres appartiennent aux chambres des métiers et aident les entreprises à offrir des formations de qualité. La formation inter-entreprises permet d'assurer que la totalité du programme est enseignée, même si l'entreprise est très spécialisée. Elle aide au transfert des technologies qui prépare le secteur de l'artisanat pour l'avenir. De plus, en utilisant des techniques de formation basées sur la pratique et l'action, l'instruction inter-entreprises améliore la qualité de l'enseignement professionnel. La formation inter-entreprises est financée par des fonds publics et les frais de fonctionnement sont partagés entre le gouvernement fédéral, le gouvernement régional, et les entreprises d'artisanat. Pour plus d'information sur les centres de formation inter-entreprises, voir : <http://www.bibb.de/en/741.php> (en anglais).

## SOUTIEN AUX ENTREPRISES, EN PARTICULIER LES PME, QUI OFFRENT DES PLACES D'APPRENTISSAGE

" Il est important de se concentrer sur les entreprises sans expérience préalable avec les apprentis qui peuvent avoir besoin de mesures d'assistance financières et non-financières. "

"... seulement se concentrer sur les besoins des entreprises risque d'être une approche trop restreinte. Il est important que les apprentis aient aussi l'opportunité de développer des compétences générales..." "

"... Les états membres doivent envisager de hiérarchiser les aides financières aux entreprises, par exemple les subventions les plus élevées sont allouées aux entreprises qui accueillent des apprentis pour la première fois. "

" L'apprentissage peut également jouer un rôle important d'inclusion sociale pour les jeunes en difficulté qui ne sont souvent ni employés, ni étudiants, ni en formation. "

" L'aide aux entreprises est cruciale pour le développement des maîtres d'apprentissage..." "



## 2. Soutien aux entreprises, en particulier les PME, qui offrent des places d'apprentissage

### Principe 6 : Mesures de soutien pour rendre l'apprentissage plus attrayant et accessible aux PME

Les entreprises bénéficient de l'apprentissage car il peut fournir des viviers stables d'employés spécifiquement qualifiés pour l'entreprise. Cependant, par la même, les entreprises doivent faire face à des défis comme les tâches administratives, l'organisation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, la coopération avec les institutions d'EFP, etc. Dans la plupart des cas, les entreprises préfèrent recruter un employé qualifié plutôt que d'en former un car l'apprentissage prend du temps, de l'argent, et des ressources humaines

De telles ressources sont rares, en particulier dans les PME. Il est avéré que les PME sont moins susceptibles d'accueillir des apprentis que les grandes entreprises (Cedefop, 2014a). Par conséquent, des mesures de soutien spécifiques sont nécessaires pour motiver les PME et leur rendre l'apprentissage plus accessible et plus facilement gérable. Les sections suivantes présentent les mesures possibles qui répondent aux défis typiques rencontrés par les PME.

#### Promouvoir les avantages de l'apprentissage auprès des employeurs

De nombreuses entreprises, en particulier les PME, ne voient pas d'avantage net dans l'introduction de l'apprentissage dans leur entreprise. De plus, les employeurs peuvent trouver le retour sur investissement incertain car les apprentis peuvent choisir de travailler pour une autre entreprise à l'issue de leur formation. Bien que l'apprentissage puisse être un fardeau pour les employeurs, il offre aussi des avantages pour les employeurs que ceux-ci ignorent souvent. Ci-dessous se trouve une liste des exemples d'avantages qui peuvent être promus systématiquement auprès des employeurs. Les exemples sont tirés des informations pour les employeurs données par le KCC (École professionnelle de Kensington et Chelsea) en 2015.

- L'apprentissage permet aux entreprises de sécuriser un vivier de personnes possédant les compétences et qualités nécessaires dont l'entreprise a besoin et qui ne sont pas forcément disponibles sur le marché externe. Recruter des apprentis permet aux employeurs de combler les manques de compétence qui peuvent exister dans leur propre entreprise car les apprentis commencent à apprendre des compétences propres au secteur dès le premier jour.
- L'apprentissage peut aider à sécuriser un vivier de jeunes recrues qualifiées – ce qui est particulièrement important pour remplacer des employés à l'approche de la retraite.
- Les apprentis ont tendance à être plus loyaux et à rester dans l'entreprise, ce qui réduit la rotation du personnel.
- L'arrivée des apprentis peut piquer l'intérêt des autres employés pour la formation et créer ainsi une « culture de formation ».
- Les apprentis peuvent apporter à l'entreprise de nouvelles idées et des innovations.
- L'apprentissage peut être bénéfique à la réputation de l'entreprise, tant au sein de l'industrie que dans la communauté locale.

Au Royaume-Uni, les statistiques tirées des réponses des employeurs aux questionnaires sur l'apprentissage montrent des résultats positifs (Skillstraining UK, 2015) :

- 80% des entreprises qui investissent dans l'apprentissage ont indiqué une augmentation importante de la fidélisation des employés.



- 77 % des employeurs pense que l'apprentissage les rend plus concurrentiels.
- 76% des employeurs qui forment des apprentis pensent qu'ils rendent l'entreprise plus productive.
- 81 % des consommateurs préfèrent utiliser une société qui forme des apprentis.
- 92 % des employeurs qui forment des apprentis pensent que l'apprentissage rend le personnel plus satisfait et motivé.
- 83% des employeurs qui forment des apprentis comptent sur leur programme d'apprentissage pour recruter les employés qualifiés dont ils auront besoin à l'avenir.

### Promouvoir une culture de formation au sein des PME

Par rapport aux grandes entreprises, de nombreuses PME ont une culture de formation moins développée et des budgets de formation limités. Comme l'apprentissage doit être considéré comme un investissement, des efforts peuvent être nécessaires pour rendre les PME plus conscientes des avantages que les programmes d'apprentissage peuvent offrir aux PME, comme apporter des employés qualifiés sur mesure à l'entreprise. La promotion d'une culture de formation peut se faire en réalisant des campagnes ou en effectuant des visites d'entreprises ciblant les PME, associées à des activités visant à guider et soutenir les entreprises en soulignant les avantages et les retours sur investissement qu'offre l'apprentissage. Les institutions d'EFPP et les opérateurs de formation peuvent jouer un rôle clé dans l'aide aux PME, et l'expérience montre qu'un fournisseur de formation proactif est une clé du succès.

### Organiser une formation collaborative externe pour les PME qui ne peuvent pas offrir une formation complète pour tout le programme d'apprentissage

Certaines entreprises peuvent être trop petites ou trop spécialisées pour pouvoir couvrir le programme d'apprentissage dans sa totalité. Il existe de nombreuses possibilités pour contourner ces problèmes, soit en formant des alliances de formation, soit en ayant recours à des centres de formation externes financés conjointement par l'État et les entreprises. Les organismes intermédiaires jouent un rôle clé pour rassembler les entreprises et arbitrer leurs intérêts.

### Fournir les informations et outils de démarrage qui aident les PME

Les réglementations de formation doivent être aussi accessibles et compréhensibles que possible pour que les PME puissent gérer l'organisation et l'administration de l'apprentissage par le travail aisément et évitent des fardeaux administratifs et coûts inutiles. Certains États membres ont développé des directives qui apportent des informations ou des outils accessibles aux PME sans expérience préalable.

### Services de mise en relation

La recherche et le recrutement d'apprentis potentiels peuvent également être un fardeau pour les PME. Par conséquent, les PME doivent être aidées par un service de mise en relation d'apprentis et d'entreprises. Dans certains pays, des organismes intermédiaires, y compris les Services Publics de l'Emploi (SPE) se livrent à cette mission (voir l'exemple français). Dans beaucoup de pays les institutions d'EFPP offrent également des services pour faire correspondre au mieux les apprentissages offerts par les entreprises aux apprentis à la recherche de ce type d'opportunités.



*Cet exemple **autrichien** montre comment les alliances de formation entre les entreprises peuvent faciliter l'apprentissage :*

Celles-ci concernent principalement des mesures de formation complémentaires menées soit dans une autre entreprise par échange mutuel, soit dans une autre entreprise ou un centre de formation adapté selon un accord unilatéral. Les Chambres Économiques Régionales, souvent en coopération avec le gouvernement provincial ou la Chambre du travail, ont mis en place des entités spéciales pour faciliter la création d'alliances de formation en fournissant des informations sur les entreprises partenaires et institutions d'enseignement possibles, et en trouvant des apprentis appropriés. Ils conseillent également sur les obligations légales en vigueur en matière de contrats de formation, de subventions, de conditions d'emploi et sur les exigences de formation pour un profil métier donné (<https://www.wko.at/> - en allemand).

*Cet exemple **français** montre comment l'apprentissage peut être rendu plus accessible aux entreprises, en particulier aux PME, en établissant un service de mise en relation :*

La France a établi un service de mise en relation pour aider les PME à obtenir des apprentis. CGPME, la Confédération des PME, a mandaté son organisme intermédiaire, AGEFA-PME pour aider à apporter des apprentis aux petites entreprises. Un portail internet offre un large éventail de services aux PME, y compris des informations mises à jour sur la taxe d'apprentissage et les aides régionales, une base de données nationale des apprentis potentiels pour aider au recrutement, et un moteur de recherche basé sur les compétences, qualifications et centres de formation. Une boîte à outils méthodologiques pour les apprentis et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise équipe les jeunes de compétences de base solides pour leur permettre d'intégrer les PME avec succès. L'outil indique comment candidater pour un poste d'apprenti, enseigne des techniques d'entretien d'embauche et des savoir-être pour préparer les jeunes au monde du travail, et les aider à comprendre les valeurs des PME, c'est-à-dire, versatilité, autonomie, et créativité. Les jeunes sont donc plus motivés, ont plus de chances de terminer leur apprentissage, et sont plus productifs (<http://www.agefa.org/>).

*Similairement, au **Royaume-Uni**, le gouvernement a mis en place le service « Offres d'Emploi en Apprentissage » pour rendre l'apprentissage plus accessible aux entreprises :*

Le service « Offres d'Emplois en Apprentissage » est un service en ligne où les apprentis et les entreprises peuvent se trouver. Les employeurs peuvent s'inscrire et aller sur une page où ils peuvent passer des annonces pour rechercher des apprentis. Le site « Offre d'Emplois en Apprentissage » est le site officiel pour l'apprentissage en Angleterre, et il est géré par le Service National de l'Apprentissage. Le système permet aux annonces de qualité des employeurs d'être vues au niveau national par les milliers de candidats inscrits sur le site. Ceci améliore le recrutement des apprentis car de nombreux candidats voient les annonces. De plus, le site donne des informations sur les institutions de formation et beaucoup d'autres services disponibles.

*Le programme « Jobstarter » (Débutant) en **Allemagne** est un exemple de comment les PME peuvent collaborer pour coordonner la formation et l'offre d'apprentissage :*

Le programme Jobstarter permet aux entreprises de collaborer étroitement avec les conseillers en formation des Chambres du Commerce et de l'Industrie, l'Agence Fédérale pour l'Emploi, et d'autres institutions de formation. Jobstarter offre de l'aide pour deux types de formation collaborative. Le premier type est quand le partenaire contractuel responsable de l'apprenti est une grande société. Le second type est quand un membre de l'équipe de Jobstarter est responsable de la coordination de l'apprentissage. Le réseau de formation trouve des sociétés partenaires adéquates. De plus, des organisations professionnelles aident les PME à développer la formation sur site, à trouver des apprentis adéquats, et au processus de formation en lui-même en ce qui concerne les questions



pédagogiques et administratives. Pour plus d'informations, voir : <http://www.jobstarter.de/> – en allemand

*Similaire à l'exemple **allemand** ci-dessus, cet exemple suisse montre comment la coopération entre les entreprises qui accueillent des apprentis peut être financée :*

Le Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI) apporte le financement initial pour aider à l'établissement d'une collaboration entre les entreprises impliquées dans la formation en apprentissage. La collaboration entre les entreprises permet d'offrir une formation professionnelle variée au sein de plusieurs entreprises spécialisées. Le but de la collaboration entre les entreprises dans le cadre de l'EFP est d'élargir le marché de l'apprentissage. Les PME qui sont trop spécialisées pour offrir une formation pour le programme de l'apprentissage dans sa totalité ont l'opportunité de s'associer pour former un apprenti et partager ainsi les dépenses et le temps investis dans la formation. SERI est en mesure d'aider à la création de collaborations inter-entreprises pour l'EFP avec l'apport du financement initial. Voir des exemples sur : <http://www.lehrbetriebsverbund.ch>, <https://www.login.org/fr/>

## **Principe 7 : Trouver le bon équilibre entre les besoins spécifiques en formation des entreprises et les besoins généraux pour faciliter l'accès à l'emploi des apprentis**

La mise en œuvre de formations en apprentissage de qualité demande des investissements importants (financiers, infrastructures, humains, etc.). Il est compréhensible que la plupart des employeurs souhaitent que la formation soit adaptée aux besoins spécifiques de leur entreprise afin de récupérer ces coûts. Cependant, se concentrer seulement sur les besoins des entreprises peut être une approche trop restrictive. Il est important que les apprentis aient aussi l'opportunité de développer des compétences générales couvrant la « profession tout entière » afin d'améliorer leur employabilité générale pour qu'ils puissent saisir des opportunités d'emploi à l'avenir. Par conséquent, il est nécessaire de trouver le bon équilibre entre les besoins spécifiques en compétences de l'employeur et l'employabilité générale de l'apprenti.

La réponse du marché du travail est importante indépendamment du fait que la formation professionnelle soit dispensée en milieu scolaire ou en entreprise. Cependant, le risque que la formation ne réponde pas aux besoins du marché du travail actuel ou futur tend à être plus élevé dans les systèmes de formation professionnelle en milieu scolaire. Dans les pays (par exemple l'Autriche, le Danemark et l'Allemagne) avec des systèmes basés sur la demande et un haut niveau d'engagement des employeurs, la réponse du marché du travail est dans une certaine mesure « intégrée » dans le système (Steedman, 2005). Cela signifie que les jeunes ne peuvent pas commencer leur apprentissage avant d'avoir trouvé une offre de formation et signé un contrat avec l'employeur. En revanche, les systèmes du Royaume-Uni et de Suède peuvent être définis comme un système régi par l'offre dans lesquels les places en formation sont principalement ouvertes car les institutions de formation approchent les employeurs et demandent que des postes d'apprentis soient ouverts (Steedman, 2005). Afin d'assurer l'employabilité des jeunes, le contenu et la dispense de l'apprentissage doivent être examinés en permanence, compte tenu des besoins du marché du travail tout en respectant les besoins en compétences de l'entreprise qui accueille l'apprenti.



### Une procédure formelle d'approbation des entreprises accueillant des apprentis et la participation des partenaires sociaux du secteur

Assurer un équilibre entre les besoins spécifiques en compétences des entreprises qui accueillent les apprentis et l'employabilité générale des apprentis exige que les entreprises qui accueillent les apprentis soient approuvées pour être reconnues comme entreprises de formation. Dans ce contexte, il est important d'impliquer les partenaires sociaux qui ont une expertise spécifique au secteur. Ils sont donc des acteurs clés dans la définition des compétences et savoir-faire requis et dans l'établissement de normes de qualité.

### Démarches marketing systématiques pour l'apprentissage au niveau régional

Des efforts systématiques au niveau régional peuvent être nécessaires pour contacter et motiver les employeurs et les inciter à prendre des apprentis. Comme les besoins des employeurs en matière d'apprentissage peuvent varier d'une région à l'autre, il peut être approprié de cibler les efforts marketing au niveau régional. L'exemple Suisse ci-dessous montre comment le marketing pour l'apprentissage peut être organisé au niveau cantonal, car les institutions cantonales d'EFPI et les bureaux d'éducation et de formation professionnels connaissent les conditions propres à leurs régions.

*Les comités professionnels (de faglige udvalg) au **Danemark** sont un exemple de comment les partenaires sociaux peuvent être impliqués dans l'approbation des entreprises qui accueillent des apprentis :*

Les comités professionnels, dans lesquels les partenaires sociaux sont représentés en nombres égaux, sont chargés de l'approbation des entreprises qui accueillent des apprentis. L'entreprise intéressée doit envoyer une candidature au comité professionnel de sa branche composé de représentants des partenaires sociaux du secteur. Le comité professionnel évalue si l'entreprise est capable de dispenser la formation pratique qui permettra à l'apprenti d'atteindre ses buts éducatifs et de compléter le programme dans des conditions satisfaisantes. Les entreprises avec de nombreux employés et réalisant un vaste éventail de tâches obtiendront une autorisation non-limitée. Cependant, si l'entreprise ne réalise que certaines tâches, elle peut être en droit d'obtenir un accord de formation combinée (Commission Européenne, 2012). Les comités professionnels définissent le contenu du programme d'éducation et de formation, y compris la répartition entre la formation scolaire théorique et la formation pratique de terrain et vérifient que l'EFPI est conforme aux besoins du marché du travail (Cedefop, 2012a).

*Le Catalogue National des Formations (CNF) au **Portugal** est un exemple de comment un cadre de formation systématique peut aider à établir une vue globale systématique de l'offre et de la demande en matière de qualifications :*

Le Catalogue National des Formations joue un rôle clef dans l'amélioration de la pertinence de l'EFPI par rapport au marché du travail. Le CNF est un outil dynamique pour la gestion stratégique des qualifications du secondaire qui est un lien efficace entre les compétences nécessaires au développement social et économique du pays et les qualifications offertes dans le CNF. Le catalogue est en rapport avec le Cadre Européen des Certifications et chaque formation du catalogue est référencée par rapport au Cadre National des Certifications. Afin que l'offre et la demande en formation correspondent au mieux, 16 Conseils Sectoriels de Qualification ont été créés (une structure du système national de certification). Ils sont des groupes de travail avec des compétences techniques et des compétences de conseil et sont responsables de la mise à jour et du développement du CNF : <http://www.catalogo.anqep.gov.pt> (en portugais).



Cet exemple **Suisse** montre comment le marketing pour l'apprentissage peut être organisé au niveau local (cantonal). Le gouvernement fédéral peut apporter des incitations financières si le marketing local ne porte pas de fruits :

En Suisse, le marketing pour l'apprentissage est effectué au niveau cantonal. Les mesures les plus importantes du marketing pour l'apprentissage sont :

- Les agents de promotion de l'EFP traitent directement avec les entreprises et les encouragent à prendre des apprentis ;
- Informations et conseils sur les carrières ;
- Dossiers d'apprentissage ;
- Création de réseaux d'entreprises hôtes ;
- Provision d'options de transition financées par l'état (principalement des offres transitoires d'un an) ;
- Placement et tutorat individuel des jeunes qui n'ont pas trouvé de place en apprentissage.

Les bureaux des EFP et de formation professionnelle au niveau cantonal évaluent le nombre de places disponibles en apprentissage (dossiers d'apprentissage), prennent des mesures adaptées au bon moment et offrent une assistance individuelle aux jeunes recherchant une place en apprentissage. Les changements structurels, les fluctuations économiques, les taux d'entreprises hôtes, les changements démographiques et les intérêts des jeunes sont des facteurs déterminants sur le marché de l'apprentissage. Si la situation de l'apprentissage est désavantageuse, le gouvernement fédéral peut offrir des incitations financières supplémentaires pour le marketing de l'apprentissage et pour soutenir des projets spécifiques de formation professionnelle, pour indirectement aider les entreprises hôtes à rester attrayantes pour les jeunes. Pour plus d'informations, voir :

<http://www.beratungsdienste-aargau.ch/berufswahlstudienwahl/beruf-schule-finden-und-waehlen>

(en allemand) <http://www.berufsbildungplus.ch/fr/berufsbildungplus/berufsbildung>

## Principe 8 : Se concentrer sur les entreprises qui n'ont pas d'expérience en apprentissage

Beaucoup d'entreprises n'ont pas d'expérience avec l'apprentissage. Même dans les États membres avec une longue tradition d'apprentissage, comme le Danemark, environ 70 % des entreprises ne prennent pas d'apprentis. Ceci signifie qu'il existe un potentiel important de développement de l'apprentissage. Les États membres doivent donc réfléchir à comment attirer ces entreprises vers l'apprentissage avec des mesures financières et non-financières.

### Mesures d'aides financières

Les mesures d'aides financières peuvent être un moyen d'inciter les entreprises à investir dans l'apprentissage. Les subventions publiques peuvent contribuer à accroître l'offre d'apprentissage. Les données empiriques montrent que l'offre des entreprises est positivement liée à la taille de la subvention consacrée à l'apprentissage. Cependant, l'effet varie considérablement entre les secteurs et les professions (Westergaard-Nielsen et al., 2000). Les subventions directes semblent être efficaces pour encourager les entreprises à commencer de former des apprentis, mais elles n'augmentent pas le nombre de postes offerts par les entreprises qui ont déjà des apprentis. Par conséquent, les États membres devraient envisager de catégoriser l'aide financière aux entreprises, à savoir de commencer



par des subventions plus élevées pour les entreprises qui prennent des apprentis pour la première fois. Le montant de la subvention allouée pour les apprentis subséquents peut alors être diminué sensiblement d'année en année.

### Mesures d'aides non-financières

Les mesures d'aides non-financières sont importantes pour qualifier et préparer l'entreprise à la responsabilité que représente l'accueil des apprentis. Les mesures d'aides peuvent aider les entreprises accueillant des apprentis pour la première fois avec différentes formalités et tâches administratives nécessaires à la mise en œuvre d'un apprentissage. De nombreuses entreprises, notamment les PME sans expérience d'apprentissage, peuvent avoir besoin d'une aide extérieure pour les tâches de base suivantes : l'accréditation en tant qu'entreprise de formation ; l'identification des besoins en compétences de l'entreprise ; les procédures de recrutement, la formation et l'instruction des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, y compris l'élaboration de directives de formation ; des procédures administratives et l'évaluation et la certification des apprentis. Ces tâches pourraient être utilisées comme une source d'inspiration pour l'élaboration d'un vaste ensemble de mesures d'aides aux entreprises, en particulier les « débutants », pour la mise en œuvre d'un apprentissage de bonne qualité. En outre, des campagnes, des concours de compétences, et des récompenses pourraient être envisagés (voir le principe 15). Les pouvoirs publics pourraient également faire de la formation en apprentissage au niveau de l'entreprise une condition préalable d'éligibilité aux marchés publics.

### Mesures d'aides financières

*La Subvention d'Apprentissage pour les Employeurs (Apprenticeship Grant for Employers –AGE) au Royaume-Uni est un exemple de mesure d'aide financière qui cible les employeurs n'ayant jamais pris d'apprentis, ou qui n'en ont pas pris au cours des 12 derniers mois :*

Le moteur derrière AGE est la priorité du gouvernement d'intervenir sur le taux élevé de chômage des jeunes. Une subvention d'apprentissage de 1500£ est versée aux employeurs de moins de 1000 employés qui recrutent des jeunes de 16 à 24 ans pour les encourager à prendre des apprentis. AGE aide des entreprises qui ne pourraient pas le faire sans cette aide à recruter des individus par le biais de programmes d'apprentissage. La plupart (80 %) des membres de la Chambre du Commerce et de l'Industrie de Londres (LCCI) sont des PME et la LCCI trouve que l'aide financière est certes appréciée, mais insuffisante. La plupart des membres disent avoir besoin d'informations et de directions. Par conséquent, LCCI a fait une priorité absolue de faire passer le message de la campagne à ses membres. Un objectif du programme AGE est de placer au moins 50 % des apprentis dans des PME (avec 50 employés ou moins), et qu'au moins 50 % des apprentis soient âgés entre 16 et 18 ans au début de leur apprentissage. Ces buts ont été atteints, la plupart des apprentis ayant entre 16 et 18 ans au début de leur apprentissage, et une grande majorité des employeurs aidés par AGE ont moins de 50 employés. De plus, les apprentissages AGE ont eu un effet positif sur l'emploi grâce à l'encouragement des entreprises à prendre des apprentis pour la première fois.

Subvention d'apprentissage pour les Employeurs : <http://www.apprenticeships.org.uk/employers/steps-to-make-it-happen/incentive.aspx>



## Mesures d'aides non-financières

*Cet exemple **autrichien** montre comment les mesures d'aide aux entreprises peuvent être portées par des organismes intermédiaires. L'avantage de laisser des organismes intermédiaires non-gouvernementaux gérer la plupart des contacts avec les entreprises est que celles-ci considèrent alors ces organismes comme « les leurs » :*

La gouvernance du système d'apprentissage est caractérisée par la coresponsabilité. Les autorités gouvernementales (le Ministère Fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse) ont seulement des contacts directs limités avec les entreprises. Au lieu de cela, les organismes intermédiaires, tels que les chambres de commerce, les institutions de formation, les partenaires sociaux, etc. sont le principal interlocuteur des entreprises. Les entreprises considèrent les chambres de commerce et autres organismes professionnels comme « leurs propres organisations ». Les mesures d'aide aux entreprises sont en place avant, pendant et après la formation. Avant l'apprentissage, par exemple, l'entreprise est accréditée comme entreprise de formation qualifiée comme maître d'apprentissage/formateur en entreprise. Pendant le processus de sélection, il existe des outils d'aide au recrutement des apprentis. Pendant la formation, les entreprises peuvent utiliser des lignes directrices de formation et des listes de contrôle d'assurance qualité. La leçon à tirer est l'importance de transmettre toutes les informations aux entreprises en « langue des affaires » (IBW, 2013). Pour de plus amples informations : le Ministère fédéral de l'Économie, de la Famille et de la Jeunesse, <http://www.en.bmwf.gv.at/Seiten/default.aspx> (en anglais ou en allemand)

*Similairement, le Service d'apprentissage Semta au **Royaume-Uni** est un exemple d'effort de promotion de l'apprentissage auprès des PME d'un secteur spécifique, à savoir la fabrication et l'ingénierie de pointe :*

Le Service d'Apprentissage Semta aide les employeurs à recruter et améliorer les compétences des apprentis. L'aide est fournie par des coordinateurs d'apprentissage. Ils gèrent l'administration, le recrutement, et les arrangements particuliers de formation. Ils encadrent également les apprentis. Le Service d'Apprentissage Semta travaille actuellement avec 880 apprentis placés dans 190 entreprises de toutes tailles dans les secteurs de la fabrication et de l'ingénierie de pointe en Angleterre. Selon Semta, le taux de réussite de leur programme d'apprentissage est de 88 % alors que la moyenne nationale est de 77% (<http://semta.org.uk/factsfigures> - en anglais).

## **Principe 9 : Soutenir les entreprises qui offrent des places d'apprentissage aux apprenants défavorisés**

Les programmes d'EFP et d'apprentissage jouent un rôle important en matière d'inclusion sociale des jeunes défavorisés qui ne sont souvent ni dans l'emploi, ni dans l'éducation ni dans la formation (NEET's), et à lutter contre les décrochages scolaires et l'abandon précoce des études sans qualification. Toutefois, cela peut entraîner des coûts supplémentaires pour les entreprises proposant des apprentissages, en particulier pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et des problèmes sociaux et/ou psychologiques/intellectuels. Par conséquent, afin de permettre aux entreprises de promouvoir l'inclusion sociale, des mesures d'aides financières et non-financières sont nécessaires.



### Mesures d'aides financières

Des mesures d'aides financières peuvent être utilisées pour compenser les dépenses supplémentaires que les entreprises peuvent avoir à faire lorsqu'elles prennent des apprentis avec des difficultés d'apprentissage. La plupart des pays octroient des subventions financières, mais certains s'inquiètent également que de telles subventions puissent être contre-productives.

### Mesures d'aides non-financières

Des mesures d'aides non-financières peuvent aider la direction des entreprises et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise à utiliser des outils et équipements adaptés aux difficultés d'apprentissage, comme par exemple pour les apprentis malentendants. Plusieurs pays ont mis en place des systèmes spécifiques de mentorat et de coaching.

Des études récentes ont montré que pour inclure avec succès les étudiants avec des besoins éducatifs particuliers, une stratégie complète et cohérente est nécessaire. Certains des facteurs clés du succès sont :

- Un cadre légal qui permet aux institutions d'EFP d'offrir différents niveaux d'apprentissage avec différents programmes débouchant sur des diplômes de niveaux différents ;
- Une approche centrée sur l'apprenant avec des buts, un programme, des approches pédagogiques, des supports et des méthodes d'évaluation adaptées aux besoins individuels, et en particulier aux capacités d'apprentissage de l'apprenant ;
- Des enseignants d'EFP et des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise hautement formés et des services administratifs qui coopèrent pour assurer que le programme d'apprentissage personnalisé correspond aux capacités de l'apprenti ;
- L'établissement de structures de coopération entre les institutions d'EFP et les législateurs pour aider les écoles à créer et maintenir des liens solides avec les employeurs locaux ; et
- Du personnel compétent offrant des services de suivi, pour aussi longtemps que nécessaire, pour adresser les besoins des employeurs et des jeunes diplômés pour conserver les emplois des apprenants dans les entreprises (Agence Européenne pour l'Éducation Adaptée et l'Inclusion, 2013).

*En Autriche, le programme « Enseignement et Formation Professionnels Intégratifs » est un exemple de mesure d'aide qui permet aux jeunes défavorisés d'obtenir une qualification professionnelle et d'intégrer la vie active :*

La durée de l'apprentissage est de 12 à 36 mois, selon la filière choisie. 80 % de l'apprentissage par le travail a lieu dans un centre de formation financé par le Service Public de l'Emploi autrichien (AMS) ou dans des entreprises. Les 20 % restant sont dispensés en milieu scolaire. La possibilité d'un plan de formation sur mesure permet aux entreprises, aux institutions spécifiques et autonomes de formation, et aux écoles professionnelles à temps partiel de s'adapter aux capacités et aux compétences des individus et de répondre aux besoins de chacun. Ainsi, la possibilité d'un système sur mesure rend la mise en œuvre de l'apprentissage plus aisée pour les entreprises. Une évaluation montre que le programme basé en entreprise est plus efficace que le programme basé en centre de formation en termes de débouchés sur l'emploi. Un mois après avoir achevé le programme, 76 % des apprentis basés en entreprise ont trouvé un emploi contre 20 % de ceux basés en centre de formation. (Dörflinger et al., 2009)



*Le programme « JOBSTARTER - Für die Zukunft ausbilden » (formation pour l'avenir) en **Allemagne** est un exemple similaire de mesure d'aide aux entreprises pour accueillir des apprentis ayant besoin de formation adaptée :*

L'Agence Fédérale pour l'Emploi (BA) aide les entreprises à recruter des apprentis avec des besoins particuliers (personnes handicapées, jeunes avec des difficultés d'apprentissage ou jeunes défavorisés, jeunes à la recherche d'une place en apprentissage depuis plus d'un an). L'agence pour l'emploi locale décide au cas par cas d'offrir une aide à la formation et de financer des mesures particulières. Une aide est aussi offerte pour la gestion de la formation et du coaching socio-pédagogique. Les entreprises peuvent recevoir de l'aide si elles décident de former des jeunes avec des difficultés d'apprentissage ou des jeunes défavorisés. L'aide est apportée par un service d'éducation spécialisée et comprend une assistance administrative et organisationnelle ainsi qu'un coaching d'accompagnement. La plupart des formations sous JOBSTARTER offre aux PME une gestion externe de la formation. Cette assistance gratuite allège le fardeau des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise (Ministère Fédéral Allemand de l'Éducation et de la Recherche). Pour plus d'informations, voir : <http://www.jobstarter.de/> (en allemand).

*La nouvelle initiative fédérale « Bildungsketten » (Chaine de l'Éducation) en **Allemagne** est un autre exemple de mesure d'aide à la transition des jeunes d'un cursus d'enseignement général à un cursus d'enseignement professionnel :*

Cette initiative aide les jeunes à préparer leurs diplômes d'enseignement général et leur éducation professionnelle. Le programme aide à la transition entre l'école et la formation et offre un soutien pendant l'apprentissage. Il fournit également aux PME des apprentis appropriés. Les analyses des potentiels cachés (classe 8), des périodes d'orientation professionnelle (classe 9), des stages pratiques en entreprise et une assistance pédagogique individuelle ainsi qu'un soutien de l'école sur long terme (class 8) à l'apprentissage sont les éléments principaux de cette initiative. Le niveau fédéral, le Lander et le Service Fédéral de l'Emploi associent leurs programmes dans une stratégie et philosophie globales et graduelles. De 2015 à 2018, 500 000 étudiants de 3000 écoles recevront une analyse standardisée de leur potentiel et une consultation d'orientation professionnelle. 115 000 étudiants recevront une aide individuelle à long terme et seront coachés par un binôme du milieu professionnel pour aider leur transition du milieu scolaire vers l'apprentissage, en particulier vers des PME. Pour en savoir plus sur cette initiative, voir : <http://www.elgpn.eu/elgpndb/view/45> (en anglais). Pour plus d'informations, voir : <http://www.bildungsketten.de/> (en allemand).

## **Principe 10 : Motiver et aider les entreprises à nommer des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qualifiés**

Les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise peuvent être définis comme des personnes (employés) de l'entreprise accueillant les apprentis qui sont chargés de former et de soutenir l'apprenti pendant le contrat d'apprentissage. Le maître d'apprentissage/formateur en entreprise est normalement un employé ayant suffisamment d'expérience dans l'entreprise et doté des compétences pédagogiques nécessaires à ses interactions avec les apprentis.

Dans les petites entreprises, les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise partagent leur temps entre leurs tâches habituelles et la formation des apprentis. En revanche les grandes entreprises ont souvent des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qui se concentrent à plein temps sur la



formation des apprentis dans leur seule entreprise. Les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise sont généralement nommés par l'entreprise, cependant dans certains pays (Estonie, Espagne ou Pologne), les institutions d'EFP peuvent évaluer si la personne choisie a les compétences nécessaires pour former et encadrer les apprentis (Commission Européenne, 2012).

Afin d'assurer la qualité des programmes d'apprentissage, les États membres sont en position d'établir des cadres qualité qui définissent les compétences minimum des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et leur coopération avec les apprentis et les écoles. Cependant, si ces cadres sont trop détaillés, ils peuvent devenir un déterrant au recrutement d'apprentis par les entreprises. Par conséquent, les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ne doivent pas être considérés comme des « enseignants » qui doivent réussir des formations en pédagogie équivalentes à celles des professeurs. Dans ses directives, le Groupe de Travail Thématique sur les Formateurs de l'Enseignement Professionnel ne conseille pas d'exiger des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise des qualifications particulières. Les exigences de base des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise devraient être les suivantes :

- Le maître d'apprentissage/formateur en entreprise est un employé expérimenté avec un nombre donné d'années d'expérience dans le domaine en question.
- Le maître d'apprentissage/formateur en entreprise a la possibilité d'acquérir et de mettre à jour les compétences pédagogiques nécessaires à l'encadrement des apprentis et stagiaires et à leur acquisition d'expérience professionnelle en entreprise.

#### Principes sur comment aider les entreprises

L'aide aux entreprises peut être inspirée des principes suivants, développés par le Groupe de Travail Thématique :

- Les formateurs apprennent tout au long de leur carrière, leurs employeurs doivent donc reconnaître leurs besoins en formation continue et les aider à être formés. Différentes opportunités de formation, y compris celles disponibles aux enseignants des institutions d'enseignement professionnel et aux formateurs pour adultes, doivent être présentées aux maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. La mise à jour des diplômes et certificats doit être considérée comme un moyen d'entretenir les compétences des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise.
- L'aide des entreprises est essentielle au développement professionnel continu des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, il faut donc en promouvoir les bénéfiques et inciter les entreprises à soutenir la formation et les formateurs. Des politiques doivent envisager d'offrir de l'aide aux entreprises qui souhaitent former des apprentis ou développer les compétences de leurs employés.
- Les PME sont des acteurs importants, il faut donc leur offrir un soutien ciblé à leur besoins. Des mesures publiques pour aider à la formation en PME doivent viser à offrir des solutions flexibles et assurer l'acquisition rapide des compétences nécessaires, tout en se concentrant sur les domaines qui stimulent et offrent aux PME un moyen de systématiser leur pratique de la formation.
- Le développement des compétences du formateur bénéficie d'une approche systématique, tout comme définir les besoins du formateur, offrir des opportunités de formation et d'apprentissage, et reconnaître les compétences. Si un pays vise à obtenir une meilleure reconnaissance de ses et une professionnalisation du métier, une approche systématique doit être envisagée. Les éléments principaux du système de soutien pour la formation continue des formateurs sont : 1) Normes de qualification ou de compétences et disponibilité des qualifications ou certificats ; 2) Offre de formation flexible et pertinente ; et 3) Opportunités de voir ses compétences reconnues



et validées.

- Aider les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise est une responsabilité partagée, il faut donc s'assurer de la bonne coopération et coordination entre les organisations gouvernementales et sectorielles (chambres, syndicats, etc.) et les opérateurs d'EFP.

Ce dernier point implique que le gouvernement devrait établir le cadre général pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise en étroite collaboration avec les partenaires sociaux. L'offre de soutien aux formateurs des apprentis doit être conçue en consultation avec les employeurs et mise en œuvre par les organismes intermédiaires qui représentent les partenaires sociaux et les organisations professionnelles.

*Cet exemple **allemand** montre comment des qualifications minimum pour les formateurs en entreprises et les centres de formation peuvent être définies :*

*En Allemagne, selon la législation sur les EFP, les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise doivent être qualifiés pour le métier qu'ils enseignent, ou avoir une autre qualification pertinente, et avoir obtenu un certificat de formateur en passant un examen, conformément à la réglementation sur les aptitudes des formateurs (AEVO). AEVO indique les exigences minimum et est soutenu par les entreprises. Pour qu'une entreprise souhaitant accueillir des apprentis soit qualifiée comme entreprise de formation, au moins un employé qualifié qui supervise les autres maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise doit avoir obtenu le certificat de formateur. Pour les PME, l'Institut Fédéral Allemand pour L'Éducation et la Formation Professionnelles (BIBB) a développé des directives pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. Le but est d'aider les employés qualifiés qui forment les apprentis en rendant leur tâche plus facile et en les aidant à s'améliorer. Les directives proposent des façons de surmonter les difficultés basées sur les expériences de responsables de formation, de formateurs, d'employés qualifiés expérimentés en formation, de professeurs, et d'experts en formation.*

*Cet exemple **maltais** montre comment les aides financières mais aussi non-financières pour les formateurs internes peuvent être organisées dans un programme de formation :*

La Corporation pour l'Emploi et la Formation (ETC) gère un programme de formation qui permet aux formateurs internes, ainsi qu'à ceux qui ont l'intention de devenir formateur de dispenser des formations sur le terrain plus efficaces aux nouveaux employés. L'ETC souligne que leurs programmes de formation basés sur les compétences correspondent aux besoins du marché du travail maltais en formateurs internes mieux qualifiés, car ils sont conçus en consultation avec les employeurs. Le programme offre aux participants les connaissances et les compétences pour évaluer les besoins en formation, puis pour concevoir et dispenser des programmes de formation en entreprise efficaces d'une manière motivante. Le programme est obligatoire pour tous ceux qui n'ont pas de qualifications en formation ou équivalent et aimeraient être considérés comme formateurs pour les demandes de subventions de formation gérées par l'ETC. Plus précisément, si une entreprise demande une aide financière pour la formation auprès de l'ETC, leurs formateurs, que ce soit des formateurs internes ou externes, doivent avoir terminé avec succès le programme de formation des formateurs (ou un programme équivalent qui peut être délivré par un autre établissement agréé par l'ETC). L'ETC apporte une aide financière aux entreprises qui investissent dans la formation de leurs employés, et la subvention varie selon le type de formation et la taille de l'entreprise. Le programme de formation des formateurs est délivré par l'Institut de Cours du Soir pour la l'Éducation technique Continue (NIFTE) créé en 1999 en consultation avec la Fédération de l'Industrie et le Ministère de l'Éducation. Pour plus d'informations, voir : <http://www.etc.gov.mt/Index.aspx> (en anglais)



*La Fondation pour l'Avancement Professionnel (AEL) en **Finlande** est un exemple de comment la formation des formateurs internes peut être organisée de manière flexible et centrée sur le client :*

L'AEL offre des solutions sur mesure aux entreprises, y compris des cours libres et des séminaires et des formations professionnelles qualifiantes dans le cadre des systèmes d'EFP et de formation continue officiels. L'approche d'AEL est qu'au lieu d'offrir des solutions prêtes à l'emploi, des solutions holistiques sont développées en fonction des besoins des clients, en utilisant des méthodes centrées sur les groupes et le travail d'équipe. La nouvelle orientation de l'entreprise a conduit à un examen approfondi des compétences et savoir-faire existants et nécessaires des formateurs et à l'identification des aides et formations nécessaires pour combler les lacunes. Un registre électronique des compétences a été conçu pour aider à répondre à ces questions. Chaque année, les formateurs saisissent volontairement des informations sur leur développement professionnel continu et mettent à jour leurs qualifications, compétences et savoir-faire, expériences acquises au travail, et même leurs passe-temps. Cette information est basée sur des discussions de développement avec le superviseur du formateur et complétée par une évaluation réalisée par l'équipe. Les discussions de développement peuvent également aider à identifier les besoins futurs en formation et à définir un plan d'assistance. Pour concevoir et dispenser une formation, une équipe est mise en place en fonction des objectifs et des besoins d'apprentissage du client. Le registre électronique des compétences aide à identifier les formateurs les plus adaptés à une formation donnée pour répondre au mieux aux besoins du client. Pour plus d'informations, voir : [www.ael.fi](http://www.ael.fi) (en finnois, une partie du site disponible en anglais)



## ATTRACTIVITÉ DE L'APPRENTISSAGE ET AMÉLIORATION DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

“ Afin de rendre la formation professionnelle et l'apprentissage plus attrayants, il est important qu'ils ne soient pas perçus comme une « impasse » qui rend difficile de passer à d'autres formations ou carrières. ”

“ Promouvoir l'excellence signifie que toutes les parties impliquées dans la fourniture d'EFP, y compris l'apprentissage ... doivent tout faire pour renforcer la fierté professionnelle de leur branches... ”

“ De bons conseils d'orientation professionnelle permettent aux jeunes de faire des choix éducationnels bien informés et durables qui correspondent à leurs capacités. ”

“ Que les jeunes trouvent l'apprentissage attrayant dépend en grande partie de leurs relations avec le personnel d'enseignement et de formation, et de leurs compétences. ”

“ Des activités de sensibilisation comme les « stages de découverte » et les visites d'observation en situation de travail peuvent aider les jeunes à faire des choix bien informés d'éducation et de carrière. ”



### 3 Attractivité de l'apprentissage et amélioration de l'orientation professionnelle

#### **Principe 11 : Favoriser la perméabilité entre l'EFPI et les autres filières d'enseignement et de carrière**

Traditionnellement, les systèmes d'éducation et de formation ont des sous-systèmes séparés (général, professionnel et universitaire/enseignement supérieur) liés les uns aux autres par une hiérarchie stricte (niveau primaire, secondaire et supérieur). Ceci fonctionne bien tant que les apprenants suivent un itinéraire prédéfini dans le domaine et sous-système qu'ils ont choisi. Cependant, cette segmentation crée des obstacles institutionnels qui peuvent restreindre les options des apprenants lors de la poursuite d'études à des niveaux plus élevés ou lors des changements de filières pour étudier un sujet différent au même niveau. Ainsi, les étudiants des filières professionnelles doivent souvent se spécialiser à un jeune âge, ce qui rend les choses difficiles s'ils veulent ensuite changer de filière ou poursuivre des études supérieures.

Afin de rendre la formation professionnelle et l'apprentissage plus attrayants, il est important qu'ils ne soient pas perçus comme une « impasse » qui rend difficile de passer à d'autres formations ou carrières. Par conséquent, la perméabilité transversale et verticale doit être promue en intégrant la formation professionnelle aux systèmes éducatifs. Élargir l'accès aux études supérieures est également important pour permettre à plus de jeunes d'accéder aux études supérieures. La Stratégie Europe 2020 fixe pour objectif qu'au moins 40 % des 30-34 ans soient titulaire d'un diplôme du supérieur ou équivalent d'ici 2020.

Cependant, la perméabilité doit être promue de manière équilibrée, et pas seulement en créant quelque chose de perçu comme une « porte de sortie de l'enseignement professionnel », réduisant ainsi l'enseignement professionnel à un marchepied vers les études supérieures.

La perméabilité transversale et verticale entre l'EFPI et les autres parties du système éducatif, peut faire de l'EFPI une alternative intéressante pour les jeunes - à la fois pour ceux qui veulent travailler directement après le secondaire, ainsi que ceux qui veulent poursuivre des études supérieures. Les sections suivantes présentent diverses façons d'augmenter la perméabilité entre l'EFPI et les autres parties du système éducatif.

#### Culture générale et compétences transversales à tous les niveaux de l'enseignement professionnel

La perméabilité transversale et verticale requière que la culture générale et des compétences transversales soient au programme à tous les niveaux de l'enseignement professionnel. Par contraste, si la formation professionnelle initiale se limitait à l'enseignement des compétences techniques, cela réduirait considérablement les capacités des individus à changer de filière et rendrait ainsi la perméabilité impossible. (Cedefop, 2012b). L'exemple danois ci-dessous montre comment l'introduction de matières générales dans l'enseignement professionnel peut augmenter les opportunités de progresser vers des études supérieures, mais qu'il reste difficile de motiver les étudiants pour qu'ils saisissent ces opportunités.

#### Rendre les « programmes d'enseignement professionnel du supérieur » plus visibles

Lors de la promotion de la perméabilité, il est important de souligner que les frontières entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur sont de plus en plus floues. L'enseignement professionnel a traditionnellement été dispensé par des établissements de l'éducation secondaire et compris comme tel par les législateurs. Cependant, dans certains pays, des programmes d'EFPI ont



été établi au niveau supérieur. Il est difficile de caractériser l'EFP au niveau supérieur car ce concept va au-delà des limites des systèmes d'éducation et de formation normalement en place, comme l'EFPI, la formation professionnelle continue, et l'enseignement supérieur. (Cedefop, 2011b). Dans l'étude de Cedefop, l'enseignement professionnel du supérieur est défini comme une formation professionnalisante associée à des enseignements spécifiques en termes de connaissances, compétences, et savoir-faire aux niveaux 6 et 8 du Cadre Européen des Certifications. L'enseignement professionnel supérieur renvoie principalement à l'éducation professionnelle offerte au niveau le plus élevé en dehors de l'éducation universitaire supérieure formelle. (Cedefop, 2011b).

Par exemple, la France et le Danemark ont mis en place des programmes d'éducation professionnelle supérieure dans le domaine de l'économie agroalimentaire (voir l'exemple danois ci-dessous), tandis que la Norvège et le Royaume-Uni ont établi des programmes offrant des formations de spécialisations après les formations d'infirmier de base (Cedefop, 2011b). En général, beaucoup de jeunes gens et leurs parents ont peu connaissance de l'existence de tels programmes. Accroître l'attrait de la formation professionnelle implique que de tels programmes d'enseignement professionnel supérieur soient mieux promus qu'ils ne le sont maintenant.

### Améliorer l'accès des diplômés de l'enseignement professionnel aux études supérieures

Améliorer l'accès des diplômés de l'enseignement professionnel aux études supérieures peut être réalisé de plusieurs manières : Les examens d'entrée peuvent être ouverts à tous les élèves du secondaire ; des cours « passerelles » de préparation aux examens d'entrée peuvent être dispensés aux élèves des filières professionnelles ; donner des équivalences académiques aux qualifications professionnelles (arrangements de transferts de crédits d'enseignement) ; et introduire des cours à orientation professionnelle spécialisés au niveau supérieur. En Autriche par exemple, l'initiative récente « Lehre mit Matura » permet aux diplômés de la formation professionnelle de continuer leurs études au niveau supérieur (voir l'exemple autrichien ci-dessous). En 2009, il a été décidé à la Conférence des Ministres de l'Éducation des Länder allemands que les diplômés de la formation professionnelle initiale pourraient être acceptés dans des cursus du supérieur après avoir réussi une évaluation de leurs capacités d'étude. En permettant aux diplômés de l'EFPI de continuer leurs études dans le supérieur, l'Allemagne espère que l'enseignement professionnel va devenir plus attrayant aussi pour les élèves qui ont des facilités dans les matières académiques. Similairement, le Danemark a introduit un nouvel examen du secondaire, EUX, qui est un programme de 4 ans associant la formation professionnelle à l'enseignement des matières académiques, ce qui prolonge l'enseignement secondaire d'un an. Les diplômés du programme EUX peuvent accéder à l'enseignement supérieur sur un pied d'égalité avec les élèves de l'enseignement secondaire général. Ceci crée de nouveaux liens entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur.

### Validation des enseignements suivis précédemment

La validation ou la reconnaissance des enseignements suivis précédemment peut être un outil important pour promouvoir la perméabilité entre l'enseignement professionnel et les autres voies d'études ou de carrière. Permettre et encourager l'accès formel à l'éducation ou à la formation est une première étape importante. Cependant, afin d'être efficace, la perméabilité doit aussi permettre aux apprenants de transférer tous les types d'apprentissage acquis précédemment – formel, non-formel, et informel – que l'enseignement ait eu lieu à l'école, au travail, ou pendant les loisirs. En validant les apprentissages acquis précédemment, il peut être décidé qu'un candidat peut accéder à certaines formes d'éducation ou de formation, ou être admis dans un cours ou programme spécifique en étant dispensé de certaines matières, ou voir ses apprentissages acquis précédemment reconnus comme équivalent d'une qualification particulière.

La plupart des États membres insistent sur la reconnaissance des qualifications formelles comme



moyen d'augmenter la perméabilité tandis que les dispenses de cours et de programmes fondées sur la reconnaissance et l'accréditation des acquis sont moins fréquentes. Cependant, les expériences avec la validation dans plusieurs pays (comme la Finlande, la France, la Norvège, et les Pays-Bas) montrent qu'il est possible d'aller dans cette direction.

### Améliorer la transparence et la parité d'estime

Afin d'accroître l'attrait de l'EFP, les Cadres de Certifications Nationaux et Européens peuvent être des outils importants pour améliorer la transparence.

Le Cadre National des Certifications peut accroître l'attrait des qualifications de l'EFP en valorisant les acquis de l'apprentissage professionnel de manière comparable aux acquis de la formation générale et supérieure. Ainsi, une qualification de l'enseignement générale peut être mise au même niveau qu'une qualification de l'enseignement professionnel, et une qualification professionnelle au même niveau qu'une qualification du supérieur. Ceci peut améliorer la parité d'estime entre l'éducation professionnelle et les autres filières.

*Cet exemple **néerlandais** montre comment la validation de qualifications formelles peut être organisée en coopération avec les partenaires sociaux et autres parties prenantes :*

Au Pays-Bas, les instituts éducatifs et les organisations de secteur développent des qualifications dans un cadre organisé sous la direction du Ministère de l'Éducation. Les profils métier et les contributions des experts du domaine sont utilisés pour déterminer des qualifications qui sont reconnues nationalement. Une légitimité externe apportée par des parties prenantes comme les employeurs et les syndicats est une exigence clé pour la reconnaissance de ces qualifications. Si ces standards sont reconnus par l'industrie et approuvés par la Fondation du Travail, ils peuvent être utilisés dans une procédure de Validation des Enseignements Précédents (APL) par un prestataire APL certifié. (voir <http://www.kenniscentrumevc.nl/werknemers/english> - en anglais).

*Cet exemple **français** montre comment la validation des enseignements et qualifications préalables peut être organisée en faisant référence au Cadre Européen des Certifications :*

*En France, l'organisation chapeau Assemblée Permanente des Chambres de Métiers et de l'Artisanat (APCMA) développe des certificats professionnels sur demande et en coopération étroite avec les organisations professionnelles. Un titre emblématique est celui de « Maître » qui correspond à un niveau 5 dans le cadre européen des certifications et qui valide les qualifications d'artisans très qualifiés et leur capacité à gérer une entreprise d'artisanat et à former des apprentis. Ce titre est accessible via une formation en apprentissage ou une formation supérieure. Pour développer la qualification, une analyse, suivie d'une phase de test sur 2 ou 3 ans, est organisée avant de demander l'enregistrement dans le cadre national des certifications français. L'enregistrement est réalisé selon 4 critères principaux :*

- 1. Valeur ajoutée de la qualification professionnelle en ce qui concerne les besoins identifiés en compétences ;*
- 2. Corrélation entre les objectifs de certification et la situation professionnelle des titulaires du titre ;*
- 3. Cohérence entre les compétences délivrées et validées par rapport à ce qui peut être attendu du titulaire du titre au travail et dans le domaine professionnel ciblé ; et*
- 4. Mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience comme exigé par les règles nationales en place.*

*Pour plus d'informations, voir : <http://www.artisanat.fr> et <http://www.qa-hivet.net>*



*Cet exemple **Roumain** montre comment le système d'EFP peut être organisé pour permettre aux étudiants d'obtenir des qualifications qui leur donnent accès aux études supérieures :*

En Roumanie, la formation est basée sur des Standards de Formation, et le principe fondamental de l'éducation technique et professionnelle est basé sur l'acquisition des compétences clés développées pendant l'éducation obligatoire. Les acquis de l'apprentissage sont à la fois des connaissances académiques et des connaissances professionnelles. Le système d'enseignement professionnel initial est structuré de sorte que les étudiants puissent obtenir une double certification, académique et professionnelle, permettant d'entrer sur le marché du travail ou de poursuivre ses études. Les étudiants peuvent choisir parmi les options ci-dessous :

- Lycée technologique – pour obtenir une qualification de niveau 4 dans le cadre européen des certifications, et un diplôme du baccalauréat qui donne accès aux études supérieures.
- « Choisir son chemin », c'est-à-dire 3 ans d'éducation et de formation. Les élèves peuvent aller au lycée pour obtenir leur qualification de niveau 4 et leur baccalauréat pour avoir accès aux études supérieures. Pour s'inscrire dans une formation supérieure, la Loi Nationale sur L'Éducation de 2011 stipule que les diplômés du secondaire peuvent s'inscrire à un cursus du supérieur avec ou sans le baccalauréat.

Pour plus d'informations, voir : [www.itvet.ro](http://www.itvet.ro)

*Le programme autrichien « Lehre mit Matura » est un exemple d'initiative qui permet aux apprentis d'accéder aux études supérieures :*

La perméabilité entre le système double et les études supérieures est un sujet qui perdure en Autriche. À la fin des années 90, un examen appelé « Berufsreifeprüfung » (examen d'entrée aux études supérieures pour les ouvriers qualifiés et les diplômés de cursus de l'enseignement professionnel à plein temps de 3 ou 4 ans) qui pouvait être passé après avoir terminé une formation en apprentissage avait été introduit et avait rencontré un franc succès.

La nouvelle initiative « Lehre mit Matura » est conçue sur le même concept et permet aux étudiants de se préparer à l'examen ou aux examens pendant leur formation en apprentissage, les coûts sont pris en charge par l'État. La qualification obtenue est équivalente à un diplôme de fin d'études secondaires et donne accès aux études supérieures. Environ 8 % de tous les apprentis sont actuellement dans ce programme (environ 40 % des jeunes choisissent le système double).

Voir : <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Lehre/Lehre-und-Matura/Lehre-und-Matura---Themenstartseite.html> (en allemand ou en anglais)

*Cet exemple **danois** montre comment un programme d'éducation supérieure peut être offert pour permettre aux étudiants ayant terminé leurs études en agriculture à un niveau inférieur de continuer leur éducation en agriculture au sein de l'enseignement professionnel :*

Au Danemark, l'agriculture est un secteur clé à la base d'une grande partie de l'économie nationale et du marché du travail. L'investissement dans l'agriculture est important au Danemark – un des taux les plus élevés au monde – tant au niveau national qu'au niveau des agriculteurs. Les investissements sont principalement ciblés sur les nouvelles technologies et s'efforcer de résoudre des problèmes comme le changement climatique, le bien-être des animaux, la sécurité alimentaire, et la disponibilité de la nourriture. Cela crée des attentes élevées en matière d'éducation et de formation dans ce secteur. Le Danemark a reconnu ce besoin et de nouvelles initiatives sont en cours de développement dans l'éducation et la formation agricoles. Par exemple, un nouveau master en agriculture est offert par l'université ainsi qu'une licence professionnelle en agriculture. Ce programme permet aux étudiants ayant terminé leurs études en agriculture au niveau secondaire de continuer leurs études professionnelles en agriculture (Cedefop, 2011b p. 61-62). Dans le rapport Cedefop, cette initiative est



présentée comme de la formation professionnelle de niveau supérieur, cependant, on peut se demander si ce programme peut être considéré comme étant de la formation professionnelle puisque c'est un master proposé par l'université.

*Cet exemple finlandais montre comment des systèmes permanents de validation des apprentissages formels et informels (apprentissage préalable) peuvent être organisés :*

Les secteurs Public et du Bénévolat en Finlande ont un certain nombre d'initiatives de validation en place depuis plus d'une décennie, et à la fois le secteur privé et les partenaires sociaux sont intégrés dans les travaux de planification et de développement de ces initiatives. La mise en œuvre de qualifications basées sur les compétences, le Certificat National de Compétences Linguistiques et le Permis de Conduire Informatique sont d'excellents exemples de la façon dont les compétences et savoir-faire acquis en dehors du système éducatif formel sont reconnus en Finlande.

Le système de qualification basé sur les compétences (Näyttötutkinto) est la forme de validation la plus ancrée en Finlande. Des qualifications basées sur les compétences peuvent être accordées indépendamment de comment et où les compétences et les connaissances ont été acquises. Les connaissances, les aptitudes et les compétences peuvent être démontrées dans des tests officiellement approuvés. Les qualifications sont entrées en vigueur en 1994 par l'application de la loi 306/1994 sur les qualifications professionnelles, et elles sont maintenant incluses dans la loi sur l'éducation professionnelle des adultes de 1998. Le cadre a été créé par le Conseil National de l'Éducation, en coopération étroite avec les organisations principales du marché du travail et des enseignants.

Pour plus d'information, voir :

<http://www.lilama.org/uploads/documents/Validation%20of%20Prior%20Learning%20-%20Finland.pdf> (en anglais)

## **Principe 12 : Améliorer l'image de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage par la promotion de l'excellence**

D'une part, l'apprentissage et la formation professionnelle n'ont actuellement pas le même statut que l'enseignement général ou académique, et sont encore souvent considérés comme une éducation de deuxième ordre. D'autre part, l'apprentissage est souvent souligné pour son potentiel d'inclusion des personnes en décrochage scolaire ou au chômage. Bien que le potentiel inclusif des systèmes d'apprentissage soit un élément important des initiatives offertes dans le cadre de la Garantie pour la jeunesse, mettre l'accent sur les jeunes qui quittent le système éducatif prématurément ou risquent le décrochage peut perpétuer la stigmatisation. Dans de nombreux pays européens, en particulier en Europe du Sud, l'apprentissage n'a pas une image très positive auprès du grand public. Même les pays qui sont habituellement associés à des systèmes d'apprentissage très forts, comme l'Autriche, le Danemark ou l'Allemagne, font face à des problèmes d'image et sont confrontés à une diminution du nombre de jeunes intéressés par les systèmes de type apprentissage (Notes Cedefop, 2014). Les données montrent que les élèves peu performants sont plus susceptibles de choisir des programmes d'apprentissage que les « bons » élèves (Ramirez & Latina, 2014).

Sur cette base, l'image défavorisée de l'apprentissage et la formation professionnelle appelle à des initiatives qui peuvent promouvoir l'excellence. La promotion de l'excellence signifie que tous les acteurs impliqués dans l'offre de formation professionnelle et d'apprentissage (élèves, écoles, enseignants, centres de formation, partenaires sociaux) devraient tenter de renforcer la fierté professionnelle de leur filière en faisant de leur mieux pour développer des compétences de haute



qualité et les rendre visibles au public, en particulier aux apprenants potentiels et à leurs parents.

### Pas de raccourcis vers la qualité

Améliorer l'image de l'EFP et de l'apprentissage pour attirer de bons élèves exige que l'excellence et les standards professionnels élevés soient soulignés, et que les écoles et les entreprises deviennent des ambassadeurs des parcours éducatifs dans l'EFP et des possibilités de carrière qui en découlent. Toutefois, il convient de souligner qu'il ne suffit pas de promouvoir l'excellence pour améliorer l'image « externe » de l'EFP. La véritable excellence exige la qualité inhérente de tous les aspects tels que la qualité des équipements, de bons enseignants et formateurs, de bons apprentissages, des programmes d'enseignement à jour, etc. Des systèmes doivent également être mis en place pour assurer la qualité. Il n'y a pas de raccourci vers la qualité. (Ces questions sont traitées plus en détails dans le cadre sur l'assurance de la qualité.)

De plus, l'attractivité ne concerne pas seulement les programmes et institutions d'EFP mais aussi les professions auxquelles ils préparent. Si les conditions de travail et les salaires ont une piètre image, ceci aura un impact négatif sur l'attractivité de la formation.

Améliorer l'image de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel en travaillant sur l'excellence peut être réalisé en mettant en œuvre des mesures comme celles présentées ci-dessous.

### Benchmarking des systèmes d'apprentissage et d'EFP

Les résultats des concours de compétences peuvent être utilisés pour comparer les systèmes d'EFP et programmes d'apprentissage. Leur comparaison systématique peut fournir des informations importantes.

Basé sur l'initiative d'olympiade des métiers EuroSkills, plusieurs pays européens ont fondé ESPO (European Skills Promotion Organisation - Organisation Européenne pour la Promotion des compétences) en 2007. Les concours se sont révélés être pour les pays des opportunités très intéressantes de comparer leurs systèmes d'EFP (Info Cedefop, 2007).

### Partager les expériences entre les systèmes d'EFP et rendre les bonnes pratiques visibles

Le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre les opérateurs d'EFP peut être une approche importante pour le développement continu de l'EFP et de l'apprentissage pour les adapter aux besoins des apprenants. Par exemple, l'Initiative de Réforme de l'Éducation de l'Europe du Sud-Est (ERI SEE) est un groupe de dix pays partenaires qui ont échangé des expériences sur différents thèmes tels que le marketing et la communication, l'orientation et le conseil et la réactivité aux besoins des élèves en vue d'améliorer les systèmes d'EFP (ERI SEE, 2012).

### Utiliser les apprenants comme modèles/ambassadeurs

Il peut être efficace d'utiliser les apprenants et/ou des personnes travaillant dans les domaines concernés comme « ambassadeurs » ou modèles car ils associent « autorité » et « ressemblance ». Les jeunes peuvent s'identifier avec ces rôles modèles. Des campagnes locales peuvent également rendre le message encore plus pertinent. Par exemple, au Danemark, les jeunes apprentis ont été présentés comme rôle modèles aux étudiants sur le point de passer leurs diplômes.

### Mettre en avant comme modèles/ambassadeurs des diplômés de l'EFP devenus entrepreneurs

L'EFP ne débouchent pas seulement sur l'emploi mais aussi sur l'entrepreneuriat et la possibilité « d'être son propre patron ». En ces temps d'individualisme, cette option peut être attrayante pour certains jeunes. L'entrepreneuriat est, au moins dans une certaine mesure, inclus dans les programmes



de formation professionnelle dans la plupart des pays européens. De plus, certains pays indiquent qu'entre 90 et 100 % des étudiants de l'EFP participent à des programmes d'entrepreneuriat à un moment donné pendant leurs études (Commission Européenne, 2009). Afin d'accroître l'attrait de l'EFP, les entrepreneurs issus de la formation professionnelle qui ont développé leur propre entreprise avec succès doivent être présentés comme des rôles modèles pour inspirer les jeunes.

### Décerner des prix aux entreprises

La promotion de l'excellence de l'apprentissage ne concerne pas seulement les apprentis, mais aussi les employeurs. Décerner des prix aux employeurs qui offrent de bons apprentissages peut également les faire servir de rôles modèles et inspirer d'autres employeurs à offrir des apprentissages de qualité. De plus, la réception d'un prix peut également être un atout commercial pour l'employeur. Le Royaume-Uni a établi le Prix National de l'Apprentissage qui récompense les apprentis et les employeurs (voir l'exemple britannique ci-dessous).

*Au **Royaume-Uni**, le Prix National de l'Apprentissage est un exemple d'initiative lancée pour promouvoir l'excellence auprès des entreprises qui accueillent des apprentis :*

Le Prix Annuel National de l'Apprentissage présente la liste prestigieuse des 100 meilleurs employeurs d'apprentissage, cette liste est réalisée par le Service National de l'Apprentissage et par City & Guilds. Cette liste reconnaît les contributions exceptionnelles des entreprises qui accueillent des apprentis. Actuellement, 250 000 entreprises au Royaume-Uni emploient des apprentis. Le Service National de l'Apprentissage met les meilleurs employeurs et apprentis du royaume au défi de venir présenter ce que l'apprentissage a changé pour eux. Maintenant dans sa 11<sup>ème</sup> année, le Prix National de l'Apprentissage est une opportunité de mettre en valeur les nombreux succès et avantages de l'apprentissage. Il y a 6 catégories d'employeurs allant de petite à macro entreprise, et deux nouvelles catégories : Grande entreprises et PME. Ces catégories sont ouvertes à des employeurs de tous les secteurs.

*Cet exemple **allemand** montre comment une bourse peut être organisée afin d'encourager les élèves talentueux de l'enseignement professionnel de poursuivre leurs études :*

En Allemagne, le programme de bourse Stiftung für Begabtenförderung (fondation pour aider les étudiants doués et talentueux) pour les jeunes diplômés de l'EFP a été fondé il y a 20 ans. Depuis sa création, environ 96 000 jeunes professionnels en Allemagne ont profité de cette aide pour obtenir leurs qualifications professionnelles. Les bourses sont à la disposition d'élèves titulaires d'un diplôme de l'enseignement professionnel et de la formation et qui ont été acceptés dans une formation du supérieur. Pour obtenir la bourse, ils doivent obtenir une note finale de 1,9 (mention bien) ou plus, avoir participé avec succès à un concours de compétences inter-régional, ou avoir été nommés par leur école ou leur entreprise. Des bourses allant jusqu'à 6 000 EUR sur 3 ans peuvent être versées pendant la formation supérieure. Voir <https://www.sbb-stipendien.de> (en allemand).

*Similairement, en **Autriche**, le Ministère de l'Économie décerne le prix « Meilleure entreprise de formation – Prête pour l'avenir » dans les catégories petites, moyennes, et grandes entreprises. L'objectif de ce prix est d'améliorer la qualité, l'innovation, et la durabilité de la formation en apprentissage et d'inciter plus d'entreprises à offrir des places en apprentissage. Voir <http://www.ibw.at/fitforfuture> (en allemand)*

## **Principe 13 : L'orientation professionnelle pour donner le pouvoir aux jeunes de faire des choix bien informés**

L'orientation professionnelle est un élément important pour l'amélioration de l'attractivité de l'apprentissage. L'orientation professionnelle impartiale et de bonne qualité peut réduire les stéréotypes et les préjugés sur l'apprentissage chez les jeunes et leurs parents. Une bonne orientation professionnelle aide les jeunes à faire des choix éducatifs bien informés et durables qui correspondent à leurs capacités. Ainsi, l'orientation professionnelle peut aider à assurer que les jeunes terminent leurs études et ne décrochent pas.

### Définition de l'orientation professionnelle

L'orientation professionnelle (ou orientation tout au long de la vie) peut être définie comme un processus continu qui permet aux personnes de tous les âges et à n'importe quel moment de leur carrière d'identifier leurs capacités, compétences, et intérêts pour faire des choix d'éducation, de formation, et de carrière. L'orientation professionnelle permet aux gens de gérer leur propre chemin d'apprentissage, de travail, et autres activités dans lesquelles ces capacités et compétences sont apprises ou utilisées. L'orientation professionnelle couvre une vaste gamme d'activités individuelles et collectives relatives à la dispense d'informations, le conseil, le bilan de compétences, le soutien, et l'enseignement de prise de décision et de gestion de carrière (Conseil de L'Union Européenne, 2008).

Une définition similaire de l'orientation professionnelle développée par l'OCDE (2010) distingue 3 formes d'orientation de carrière :

- L'orientation professionnelle, dispensés en séances individuelles ou en petits groupes, centrés sur les problèmes de carrière spécifiques aux individus.
- Éducation au choix professionnel, au sein du programme, dans lequel les groupes ou les individus reçoivent de l'aide pour développer leurs compétences de gestion de leur évolution de carrière.
- Information sur les opportunités de carrière fournie sous divers formats (de plus en plus sur internet), avec des informations sur les formations, les métiers, et les évolutions de carrière. Ceci comprend des informations sur le marché du travail et les débouchés.

### Orientation professionnelle considérée comme un processus continu avec trois étapes importantes

Dans le contexte de ce cadre, nous nous concentrons sur l'orientation professionnelle comme processus continu, qui peut commencer très tôt, dès l'école primaire, et peut continuer quand les jeunes deviennent plus mûrs et choisissent leur éducation et leur carrière. Le processus comprend les étapes suivantes :

- Orientation professionnelle dès l'école primaire pour donner aux enfants une vue d'ensemble des possibilités ;
- Orientation professionnelle au moment périlleux où les jeunes passent de l'éducation à l'emploi, avant de choisir une voie d'éducation ; et
- Orientation professionnelle une fois que les jeunes ont choisi un programme éducatif.

Les sections suivantes présentent les principes et considérations qui doivent être pris en compte pour l'organisation et l'offre de conseils en orientation professionnelle.



### Orientation professionnelle dans la continuité et la progression dès l'école primaire

L'orientation professionnelle peut commencer à un stade précoce, dès l'école primaire, et continuer de suivre les jeunes quand ils passent aux études secondaires ou au monde du travail.

Les écoles sont l'un des principaux lieux où l'on trouve les services officiels d'orientation professionnelle. Historiquement, les services d'orientation professionnelle en milieu scolaire se sont concentrés sur le secondaire inférieur et ont ciblé les jeunes qui font des choix sur leur parcours scolaire. De plus en plus, les services d'orientation sont fournis par les écoles elles-mêmes en collaboration avec des partenaires externes ou en créant des centres d'information sur les carrières.

Les Services Publics de l'Emploi (SPE) jouent également un rôle important dans l'offre de conseils en orientation professionnelle. À travers l'Europe, le rôle de conseil des SPE auprès des jeunes varie énormément. Dans certains pays, des accords formels existent entre les SPE et les écoles alors que dans d'autres pays, le rôle des SPE est moins formel (Cedefop, 2010).

### Orientation professionnelle avec une vue large et impartiale

Afin d'épauler des choix éclairés, il est important que les élèves soient confrontés dès l'école primaire à un large éventail de parcours éducatifs et de possibilités de carrière. L'orientation professionnelle doit être impartiale, à savoir définie comme ne montrant pas de parti pris ou de favoritisme envers une forme d'éducation particulière ou une option de travail. En outre, le terme impartial implique également que l'orientation soit offerte conformément aux seuls intérêts des individus recevant ces conseils, à savoir qu'elle ne soit pas influencée par des intérêts de fournisseurs, d'institutions, ou de financement, et ne discrimine pas sur la base du sexe, de l'âge, de l'origine ethnique, de la classe sociale, des qualifications, des capacités, etc. (Cedefop, 2005). En d'autres termes, l'orientation doit être offerte d'une manière qui permette aux individus de faire leurs propres choix éclairés afin qu'ils deviennent responsables de leurs propres décisions personnelles, éducatives et professionnelles.

Une orientation impartiale peut aider les élèves à découvrir leur propre potentiel éducatif et professionnel si elle est offerte de manière indépendante, et en utilisant des sources externes d'orientation et d'inspiration. Les sources externes peuvent inclure des rencontres avec des employeurs, du mentorat, des sites internet, des visites d'établissements d'enseignement et des rencontres avec des étudiants et des enseignants, des visites d'entreprises et des rencontres avec des apprentis, etc. Promouvoir une orientation impartiale peut exiger que les gouvernements engagent un dialogue avec les opérateurs d'éducation et que les partenaires sociaux élaborent des normes ou des règlements pour définir ce qu'est une orientation impartiale et comment il convient de l'offrir, dès l'école primaire et en suivant les jeunes quand ils passent à l'enseignement secondaire. Au Royaume-Uni, le ministère de l'Éducation a élaboré une directive pour les organismes de gouvernance, les chefs d'établissement et le personnel scolaire. La directive visée par la Loi sur l'éducation de 1997 définit ce qu'est une orientation impartiale et comment elle devrait être offerte.

### Orientation professionnelle pour aider à la transition risquée entre l'école et le travail

La transition de l'école au travail est un défi pour beaucoup de jeunes et de mauvais choix de parcours éducatif ou de carrière peuvent conduire à l'inactivité et au chômage. Par conséquent, il est essentiel que des services d'orientation scolaire et professionnelle soient constamment disponibles pour aider les jeunes dans cette transition entre l'école et le travail. Quand les jeunes grandissent et atteignent l'âge auquel l'école n'est plus obligatoire, il est important qu'ils ne décrochent pas et ne soient pas oubliés par les autorités, et qu'ils sachent qu'ils peuvent demander de l'aide et des conseils. Au Danemark, par exemple, les centres municipaux d'orientation des jeunes (Centres UU) sont principalement responsables de fournir des conseils aux élèves scolarisés dans les Folkeskole (primaire et secondaire). Cependant, leur groupe cible comprend également des jeunes (jusqu'à l'âge



de 25 ans) qui ne travaillent pas au moins 30 heures par semaine, ne suivent pas d'études, et n'ont pas de diplômes. Les centres UU peuvent être proactifs et contacter les jeunes inactifs.

Afin d'aider les jeunes à passer de l'école au travail, il est important d'organiser des services d'orientation et de conseil de manière à assurer la continuité et la cohérence. L'organisation des services d'orientation doit être simple, accessible, et facile à utiliser. Il est important que les jeunes rencontrent des conseillers qui connaissent leur parcours afin de ne pas tout recommencer à chaque fois. Une solution possible serait d'établir un point de contact unique pour les jeunes, une « maison de l'orientation » qui connecte les autorités pertinentes et les parties prenantes. Une telle agence multi-services avec une approche connectée peut être introduite sous la forme d'un guichet unique où tous les services pertinents sont sous un même toit.

### Intervention et orientation professionnelle en temps opportun auprès des jeunes pendant leur programme d'EFPP

L'abandon scolaire précoce et le taux élevé de décrochage des programmes d'EFPP sont des problèmes persistants dans de nombreux pays. En 2012, presque 5,5 million de jeunes entre 18 et 24 ans n'avaient pas terminé leurs études secondaires et n'avaient suivi ni éducation, ni formation. En moyenne, le taux de chômage de ces jeunes est de 40,1 % comparé à un taux global de chômage des jeunes de 23,2 % en Europe.

L'abandon scolaire précoce est un problème complexe comprenant de multiples facettes, avec des causes personnelles, sociales, économiques, ou liées à des problèmes d'éducation ou de famille. En raison des causes complexes de l'abandon scolaire précoce, des approches complètes sont nécessaires pour réduire l'abandon scolaire précoce et ce guide ne les détaille pas. Dans le contexte de ce cadre, le message clé est qu'il est important que des conseils en orientation professionnelle soient prodigués avant et après l'entrée des jeunes dans un programme d'EFPP. L'orientation professionnelle pendant les programmes d'EFPP doit être organisée de manière à permettre la détection précoce des étudiants qui pourraient avoir des difficultés pour terminer leurs études. Ceci est important afin de lancer des initiatives en temps opportun qui peuvent aider les étudiants à terminer leur programme d'études, ou les aider à trouver un programme alternatif ou une spécialisation qui convient mieux à leurs compétences. L'orientation professionnelle à ce stade devrait faire en sorte que les jeunes soient informés des différentes options d'études et des perspectives d'emploi possibles. L'orientation professionnelle devrait fournir aux jeunes un soutien à la fois affectif et pratique qui répond à leur besoins (Groupe de travail thématique sur l'abandon scolaire précoce, 2013).

### Élargir l'accès à l'orientation professionnelle grâce à une approche multicanale

Afin de veiller à ce que les conseils et orientation soient rendus accessibles aux jeunes, il peut être bon d'adopter une approche multicanale qui combine des conseils personnels d'orientation professionnelle en face-à-face avec d'autres modes d'information : par internet, téléphone, etc. La force d'un mécanisme multicanal est que différents types de services (par exemple, en ligne et en face-à-face) peuvent se compléter pour répondre aux besoins d'une clientèle diversifiée. Les avantages de la disponibilité sur internet des informations et services d'orientation sont nombreux pour les usagers et pour les opérateurs de services. Par exemple, l'accès aux services en ligne ne se limite pas aux heures de bureau. La page web <http://www.studyinfo.fi> (en anglais) en Finlande est un exemple de la façon de fournir des informations sur diverses qualifications. Toutefois, les services d'information et d'orientation ne doivent pas seulement compter sur des services numériques (Cedefop, 2011a).

### Des conseillers d'orientation avec des connaissances approfondies et à jour du monde du travail

La faible estime de l'EFPP est, dans une certaine mesure, le résultat de l'orientation qui a souvent été biaisée en faveur de l'enseignement supérieur car les membres du personnel d'orientation sont eux-mêmes issus de l'enseignement général. Par conséquent, il est essentiel que le personnel d'orientation



soit correctement informé de tous les parcours d'enseignement et du marché du travail. Afin d'offrir une orientation professionnelle équilibrée et à jour, une profession séparée de conseiller d'orientation (OCDE, 2011) devrait être développée pour veiller à ce que les conseillers d'orientation :

- Aient de bonnes connaissances du marché du travail et des opportunités d'apprentissage et de carrière ;
- Soient capables d'identifier des sources d'information complémentaires pour offrir des conseils dans des domaines très spécialisés ;
- Soient capables d'aider le jeune à découvrir et partager ses intérêts, aptitudes, et objectifs, pour l'aider à faire des choix réalistes qui lui permettent de se réaliser ; et
- Aient les compétences nécessaires pour aider les personnes à gérer leur propre carrière.

Il est également important de développer des directives qui spécifient les compétences exigées pour les conseillers d'orientation.

### Développement de directives professionnelles pour garantir la qualité de l'orientation professionnelle

La qualité de l'orientation dépend de la formation et des compétences des professionnels / conseillers d'orientation. Par conséquent, des standards professionnels et des directives doivent être développés pour définir les tâches, rôles, et compétences clés des professionnels de l'orientation.

Afin d'offrir un service d'orientation cohérent et efficace qui traite le problème de la transition risquée entre l'école et le monde du travail, des directives européennes et nationales doivent être mises en place pour gérer l'intégralité du système d'orientation et la fourniture de ces services, dans lesquelles toutes les parties prenantes doivent être impliquées et dûment prises en compte.

On peut s'inspirer de NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe – Réseau pour l'Innovation en Orientation Professionnelle et Conseil en Europe) qui a réalisé un manuel décrivant les principaux rôles que les professionnels de l'orientation peuvent avoir : conseiller en carrière, éducateur de carrière, fournisseur d'information de carrière, etc. Les compétences de base sont décrites pour chaque rôle professionnel. Par exemple, des « éducateurs de carrière » qui forment les gens pour leur permettre de développer des compétences en gestion de carrière devraient être capables de :

- Apprendre aux gens comment prendre conscience de leurs atouts (intérêts, valeurs, capacités, compétences, talents, etc.) ;
- Utiliser des systèmes et des techniques de recherche d'informations sur les emplois disponibles ou sur les formations professionnelles ou académiques ;
- Planifier, gérer, mettre en œuvre et réviser un plan de carrière ;
- Développer des programmes de formation ;
- Planifier des séances de formation ;
- Faciliter l'apprentissage dans divers types de groupes et de communautés ; et
- Épauler les gens pour leur permettre d'améliorer leurs compétences en apprentissage tout au long de la vie.

Une autre organisation pour les conseillers est l'EAC (European Association for Counselling – Association Européenne du Conseil), qui promeut le conseil comme une profession travaillant en partenariat avec des associations à travers l'Europe.

Dans ce contexte, il est aussi pertinent de mentionner ELGPN, (European Lifelong Guidance Policies



Network – Réseau Européen pour les Politiques d’Orientation Tout au Long de la Vie), qui se concentre principalement sur les Directives d’Orientation. Le but de ce réseau est d’aider les États membres et la Commission Européenne puisqu’il s’adresse principalement aux législateurs. ELGPN développe des « Directives pour les Politiques d’Orientation Tout au Long de la Vie et le Développement des Systèmes » communes pour l’Europe qui devraient être acceptées par tous les États membres. Voir : <http://www.elgpn.eu/publications>

### Inclure au programme des compétences de gestion de carrière et de choix professionnels

Les compétences en gestion de carrière peuvent être définies comme un ensemble de compétences qui permettent aux individus de recueillir, analyser et organiser les informations éducatives et professionnelles, ainsi que les compétences nécessaires pour prendre et mettre en œuvre des décisions et des transitions. En d’autres termes, les compétences en gestion de carrière permettent à l’individu « d’autogérer » ses choix de parcours éducatif et professionnel.

Les compétences en gestion de carrière peuvent être développées comme partie intégrante des programmes ou dans les activités d’orientation. Le soutien au développement des compétences en gestion carrière peut inclure des techniques de recherche d’emploi, de communication professionnelle, de prise de décision et de comportement, de rédaction de CV et de candidatures, et de comportement lors des entretiens d’embauche. Ce type de soutien pourrait aussi rendre l’apprentissage plus attrayant pour les jeunes qui, sans cela, envisagerait de quitter l’éducation et la formation.

### Orientation impliquant les parents

Les points de vue et les perceptions des parents peuvent avoir une influence importante sur les choix d’éducation et de carrière des jeunes. La perception de l’enseignement professionnel et de l’apprentissage comme un deuxième choix peut être influencée par les préférences des parents, les manques de connaissances, les stéréotypes et les préjugés. De plus, les parents peuvent jouer un rôle essentiel pour motiver les jeunes à rester dans le système éducatif et à s’efforcer d’obtenir des qualifications.

Par conséquent, il peut être bénéfique d’impliquer les parents dans le processus d’orientation. Les parents peuvent également bénéficier d’une plus grande implication dans l’éducation de leur enfant. Une plus grande implication permet aux parents de mieux comprendre le système éducatif et d’améliorer leur confiance en leur capacité de naviguer dans ce processus. Elle peut également augmenter la probabilité qu’ils se tourneront eux-mêmes vers des programmes de formation tout au long de la vie.

### Orientation en coopération avec un large éventail de parties prenantes

L’orientation professionnelle ne concerne pas seulement les conseillers en orientation. Bien au contraire, les professionnels de l’orientation doivent également développer des coopérations et des réseaux avec un large éventail de parties prenantes et de systèmes sociaux (organisations, communautés, familles, employeurs, agences de recrutement, institutions de formation, etc.). Épaulés par de tels réseaux, les professionnels de l’orientation peuvent aider les individus grâce à des activités coordonnées avec les parties prenantes pertinentes.



*La directive sur l'orientation au **Royaume-Uni** est un exemple de comment des directives sur l'orientation peuvent être développées au niveau national afin d'assurer que les écoles offrent à tous les élèves des conseils d'orientation indépendants :*

Le Ministère de l'Éducation a lancé une directive en 2014 qui doit être utilisée par les Instances dirigeantes, les directeurs et le personnel des écoles, et les autorités locales chargées des services d'orientation des élèves. La directive explique pourquoi les écoles (et les autorités locales chargées des services d'orientation des élèves) doivent garantir une orientation indépendante pour les jeunes, ce qu'ils doivent faire pour se conformer à leurs obligations légales dans ce domaine, et le rôle de l'Instance dirigeante et des directeurs d'écoles dans la définition de l'orientation offerte par l'école. Elle découle de la « Déclaration d'Inspiration et de Vision » dans laquelle le gouvernement britannique a fixé sa politique gouvernementale dans ce domaine en 2013. Selon la directive, il est du devoir des écoles d'offrir des consultations d'orientation professionnelle à tous les élèves de la première à la septième (Year 8-13) et d'offrir des conseils aux jeunes pour les inspirer et les motiver à réaliser leur potentiel. Les écoles doivent aider chaque élève à développer ses aspirations et à envisager un éventail de carrières vaste et ambitieux. Inspirer les élèves grâce à des rencontres dans le monde du travail peut les aider à comprendre où leurs choix peuvent les emmener à l'avenir. Pour plus d'informations, voir :

*[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/302422/Careers\\_StatutoryGuidance - 9 April 2014.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/302422/Careers_StatutoryGuidance_-_9_April_2014.pdf)*

*Cet exemple montre des directives sur l'orientation développées au niveau **européen** :*

Au niveau européen, NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe – Réseau pour l'Innovation en Orientation Professionnelle et Conseil en Europe) a développé un manuel pour la formation académique des professionnels de l'orientation. NICE est un réseau académique de 40 institutions d'enseignement supérieur dans les 28 pays d'Europe financées avec l'aide de la Commission Européenne dans le cadre du programme de formation tout au long de la vie. Pour en lire plus, voir [http://www.nice-network.eu/wp-content/uploads/2015/11/NICE\\_Handbook\\_full\\_version\\_online.pdf](http://www.nice-network.eu/wp-content/uploads/2015/11/NICE_Handbook_full_version_online.pdf) (en anglais).

*Le site internet **finlandais** [studyinfo.fi](http://studyinfo.fi) est un exemple de comment un service d'orientation en ligne peut être offert :*

Le site internet <https://studyinfo.fi/wp2/en/> (en finnois, suédois ou anglais) donne des informations sur différentes qualifications et sur les études dans les institutions éducatives de Finlande. Ce service peut être utilisé pour trouver diverses options d'études et pour poser sa candidature en ligne. Le portail Studyinfo est géré par le Bureau National de l'Éducation de Finlande. Studyinfo.fi donne aussi des informations sur les entreprises qui accueillent des apprentis. Il est également possible de soumettre son CV aux employeurs sur le site. Le service aide les étudiants et les employeurs à se trouver pour faire fonctionner le système d'apprentissage.

*Cet exemple **danois** montre comment les outils et les bonnes pratiques d'intervention en temps opportun pour garder les étudiants dans l'enseignement et la formation professionnelle peuvent être recueillis et propagés :*

Au Danemark, retenir les étudiants de l'enseignement professionnel est un enjeu politique depuis de nombreuses années. En 2005, le Ministère de l'Éducation du Danemark a lancé une étude nationale des meilleures stratégies institutionnelles pour améliorer la rétention. L'étude identifie de nombreux outils et stratégies qui peuvent aider à retenir les étudiants de l'enseignement et de la formation professionnels. Le rapport « Retenir les étudiants de l'EFP au Danemark : Une étude des meilleures pratiques » est disponible ici en anglais : <http://pub.uvm.dk/2005/retention/>



## Principe 14 : Accroître l'attractivité de l'apprentissage en améliorant la qualité des enseignants de l'EFP

Que les jeunes aient envie d'apprendre dépend largement de leurs relations avec les enseignants et formateurs et des compétences de ces derniers. Dans l'apprentissage, la disponibilité d'un employé qualifié pour superviser l'apprenant est normalement une des exigences d'assurance qualité. Les exigences de compétences pour maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise font partie des critères d'évaluation pour l'accréditation des entreprises comme entreprise de formation. Non seulement l'attractivité de l'apprentissage et des systèmes similaires est influencée par la qualité de l'apprentissage dans le centre de formation et dans l'entreprise, mais aussi par la façon dont ces deux parties sont liées et se complètent mutuellement (Cedefop, 2014b).

Améliorer la qualité des enseignants et leur coopération avec les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise peut jouer un rôle important pour accroître l'attractivité de l'EFP et de l'apprentissage. Les sections suivantes donnent des idées et exemples d'amélioration de la qualité des enseignants et de leur coopération avec les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise (voir aussi principes 18 et 20).

### Assurer le développement professionnel des enseignants de l'enseignement et de la formation professionnels

Le développement et la mise à jour des compétences professionnelles et pédagogiques des enseignants de l'EFP sont importants pour accroître l'attractivité de l'apprentissage et de l'EFP. La mise à jour des compétences des enseignants de l'EFP doit inclure une vaste gamme de compétences et de domaines.

La tendance générale de passer de l'enseignement à l'apprentissage actif crée le besoin de changer les pratiques des enseignants de l'EFP qui ont traditionnellement travaillé seuls et se sont concentrés sur le partage de leurs connaissances avec leurs élèves. Les enseignants doivent de plus en plus travailler en équipe et ils doivent être capables de planifier, décrire et réfléchir sur leurs propres pratiques d'enseignement. La relation étudiant/enseignant ne doit pas seulement reposer sur le transfert des connaissances de l'enseignant à l'élève. Les enseignants œuvrent de plus en plus comme facilitateurs qui guident les étudiants dans le développement de leur propre apprentissage.

L'accent plus marqué sur les styles d'apprentissage individuels des élèves appelle à prodiguer plus de conseils personnels aux élèves. Les enseignants doivent être capables d'évaluer les forces et les faiblesses de leurs étudiants pour les guider dans leurs études professionnelles (Cedefop, 2004 p. 20). Beaucoup d'États membres ont des exigences concernant les qualifications formelles en pédagogie des enseignants de l'EFP. Par exemple, le Danemark a décidé que d'ici 2020, tous les enseignants de l'EFP devraient avoir complété un programme diplômant de formation en pédagogie (ReferNet Danemark, 2015). Voir : <http://www.cedefop.europa.eu/fr/news-and-press/news/denmark-large-skill-boost->

### Mise à jour constante des compétences professionnelles

Au vu des changements industriels et technologiques rapides, il est essentiel que les enseignants de l'EFP mettent constamment à jour leurs compétences et connaissances professionnelles et incorporent ce qu'ils apprennent dans leurs propres programmes d'enseignement pour que les élèves quittent l'EFP avec des compétences qui soient immédiatement utiles. Dans beaucoup d'États membres, l'apprentissage en situation de travail pour les enseignants et les formateurs fait maintenant partie



intégrante de la formation des enseignants et formateurs, ceci leur permet d'améliorer leurs compétences dans le domaine qu'ils enseignent et leur offre une expérience directe du monde du travail (Cedefop, 2004, p.22)

### Le rôle clé des enseignants de l'EFP dans l'établissement et l'entretien de connexions avec les entreprises

Aujourd'hui, être un enseignant de l'EFP compétent professionnellement signifie connaître les exigences du monde du travail et quelles compétences professionnelles les étudiants doivent développer afin de répondre à ces exigences. La coopération entre les écoles et les entreprises est importante pour assurer des apprentissages de bonne qualité, elle permet également aux enseignants d'améliorer leurs connaissances des pratiques de travail actuelles et d'améliorer les compétences pédagogiques générales des formateurs. Les enseignants jouent un rôle clé dans l'établissement et l'entretien de connexions avec les entreprises par l'apprentissage en situation de travail. Des formations doivent être accessibles aux enseignants dans lesquels ils doivent être encouragés et équipés d'outils et de méthodes pour mettre en place et entretenir cette coopération. (Cedefop, 2004 p. 24)

### Améliorer les capacités des enseignants à insuffler la passion et l'entrepreneuriat à leurs élèves

Attirer et préparer les jeunes au monde du travail exige que les enseignants aient des compétences de coaching pour encourager l'entrepreneuriat et la conscience des affaires chez les jeunes. Par exemple, le projet E-DECO qui inclut des organisations partenaires de 5 pays (FI, ES, UK, LT and NL), a pour but de promouvoir des méthodes pédagogiques innovantes et les compétences des enseignants de l'EFP en développant leurs compétences en coaching et e-coaching dans le contexte de l'entrepreneuriat et des affaires (Adam Europe, 2013).

### Rendre la profession d'enseignant de l'EFP plus attrayante

L'excellence future de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel dépend de la future provision d'enseignants compétents et motivés. Comme beaucoup d'États membres ont une population d'enseignants vieillissante, il est important de lancer des politiques visant à rendre la profession attrayante pour y attirer les personnes les mieux qualifiées. (Cedefop, 2004 p. 25).

Une étude récente indique que beaucoup de pays européens font face à une pénurie de personnes qualifiées pour l'enseignement en général et que des initiatives sont nécessaires pour rendre la profession plus attrayante. L'étude présente des recommandations sur comment améliorer l'attractivité et l'image de la profession. Par exemple, il est recommandé que la formation continue soit obligatoire et gratuite pendant toute la carrière des enseignants. Des augmentations de salaires pour les enseignants les plus efficaces doivent être encouragées (Commission Européenne, 2013a).

*Cet exemple hongrois montre comment la mise à jour des compétences professionnelles des enseignants peut être organisée :*

En 2010, la Hongrie a mis en œuvre un projet permettant aux enseignants et formateurs de l'enseignement professionnel qui travaillent dans des écoles d'EFP depuis longtemps (environ 10 ans) de travailler dans une entreprise pour se familiariser avec les technologies et méthodes modernes de leurs domaines. Cette formation en milieu professionnel est obligatoire pour les enseignants et formateurs employés par des institutions régies par la loi sur l'éducation publique. La loi prescrit un minimum de 120 heures de formation au moins une fois tous les 7 ans. L'État couvre 80 % des coûts de formation. Alternativement, des études supérieures (comme un examen de pédagogie – pedagógus szakvizsga – dans le cadre d'un programme de spécialisation de niveau supérieur à la licence), et la participation à des programmes de formation en placement international (visites d'études) peuvent aussi répondre à cette obligation. Voir : [http://www.cedefop.europa.eu/files/4103\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4103_EN.pdf). (en



anglais)

## **Principe 15 : Promouvoir l'attractivité de l'EFPI et de l'apprentissage via un large éventail d'activités de sensibilisation**

Accroître l'attrait de l'EFPI est l'un des objectifs des politiques européennes depuis le début du processus de Copenhague en 2002. Les initiatives les plus courantes sont :

- Salons de l'éducation et des métiers centrés sur l'EFPI ;
- Concours de compétences ;
- Campagne pour attirer les jeunes vers l'EFPI ;
- Campagnes pour sensibiliser les adultes aux avantages de l'EFPI ; et
- Campagnes pour encourager les entreprises à accueillir des apprenants et /ou investir dans l'EFPI (Source : Cedefop, 2012c p. 19).

En sus des activités mentionnées ci-dessus, beaucoup de pays intègrent des éléments de l'EFPI dans l'éducation obligatoire pour faciliter les choix éducatifs et familiariser les jeunes à l'EFPI. De plus, les liens entre les institutions d'EFPI et le monde du travail se sont resserrés. Ci-dessous se trouvent certaines des activités courantes :

- Éléments EFPI dans l'éducation obligatoire pour faciliter les choix éducatifs ;
- Coopération entre l'éducation obligatoire et l'EFPI ;
- Expérience professionnelle (simulée) pour les apprenants de l'éducation obligatoire ;
- Stages / « découvertes » avant l'EFPI ;
- Formation pour les enseignants de l'éducation obligatoire pour intégrer les stages ; et
- Services d'organisation de stages professionnels au sein de l'éducation obligatoire (Source : Cedefop, 2012c, p. 20).

Beaucoup d'États membres ont déjà organisé des campagnes à l'intention des jeunes. Dans la plupart des cas, elles font la promotion de l'EFPI en général, tandis que la France, l'Autriche, la Suède, et la Grande-Bretagne (Angleterre, Écosse, et Pays de Galles) sont parmi les pays qui font la promotion spécifique de l'apprentissage.

Dans les activités de sensibilisation visant à accroître l'attrait de l'EFPI, l'étudiant potentiel est un message clé. Les données actuelles indiquent que la pertinence de l'EFPI sur le marché du travail et la probabilité de trouver un emploi après avoir terminé un EFPI est l'un des facteurs les plus influents sur les perceptions de l'EFPI. Par conséquent, les campagnes et la communication existantes utilisent souvent des étudiants et/ou des personnes travaillant dans les domaines concernés comme messagers. Par exemple, au Danemark, l'initiative « Jeune à Jeune » utilise les apprentis comme modèles/ambassadeurs (voir l'exemple danois ci-dessous).

### **Combattre les stéréotypes et les préjugés sur l'EFPI**

L'attrait de l'EFPI et de l'apprentissage est influencé non seulement par leurs qualités intrinsèques mais aussi par les normes sociales et culturelles dominantes. Les jeunes sont influencés par des parents qui ont peut-être des idées dépassées sur l'EFPI qui ne reflètent pas les évolutions technologiques dans



les métiers traditionnels et les nouveaux métiers dans des domaines comme l'énergie verte, les médias, ou le sport. Pour accroître l'attrait de l'EFP et de l'apprentissage il faut aussi agir sur les normes sociales et culturelles.

Un large éventail d'activités de sensibilisation peut être requis pour combattre les stéréotypes et préjugés dominants sur l'EFP et l'apprentissage. Voici quelques exemples d'activités de sensibilisation :

### Concours de compétences

Les données recueillies dans certains pays (par ex. Finlande, Norvège) suggèrent que les concours de compétences, qui sont de plus en plus populaires, ont aidé à augmenter les candidatures en EFP. Par exemple, les apprenants ont tendance à considérer ce qu'ils observent comme étant plus authentique que des présentations lors des salons de l'orientation et des métiers. Les concours de compétences peuvent donc améliorer l'attractivité et la qualité de la formation professionnelle en mettant en évidence les compétences, accroître l'intérêt des participants dans un domaine professionnel et leur donner envie de développer leurs compétences dans leur domaine de prédilection. Les concours servent de « vitrine » pour les compétences et sont conçus pour inciter les jeunes à viser l'excellence et encourager l'entrepreneuriat. Ils visent également à apporter des avantages aux employeurs, aux institutions de formation et à la société. En outre, ils peuvent faciliter la transition vers le marché du travail, car ils sont un point de rencontre pour les écoles, les apprenants et le monde du travail. Afin d'être efficace, les concours de compétences ne devraient pas être des événements autonomes. Au lieu de cela, ils devraient être associés à d'autres politiques qui font partie d'une stratégie plus large. En plus des concours de compétences nationales, la participation à des événements comme Euroskills et WorldSkills offre également la possibilité d'apprendre d'autres domaines de compétences.

### Orientation professionnelle avec stages de découverte métier

Il est important que l'orientation professionnelle aide les jeunes à faire des choix d'orientation durables. Un outil pertinent peut être de laisser les jeunes essayer dans un environnement de travail réaliste. Par exemple en Allemagne, les « stages de découvertes » se sont avérés être efficaces pour aider à la transition vers l'EFP. Ils ont aidé les élèves à comprendre leurs besoins en apprentissage.

### Stage d'observation

Beaucoup de jeunes peuvent avoir des vues stéréotypées et préconçues des métiers et carrières qu'ils envisagent. Afin de permettre aux jeunes gens de prendre des décisions bien fondées, le « stage d'observation » peut être un bon moyen d'expérimenter une situation de travail réaliste. (Voir l'exemple norvégien ci-dessous).

### Activités de sensibilisation impliquant toutes les parties prenantes

L'EFP est un système aux multiples facettes qui comprend une multitude de métiers et s'adresse à des groupes très divers pour un large marché du travail. Par conséquent, afin d'être efficace, les activités de sensibilisation doivent être lancées et coordonnées au niveau national et au niveau du secteur en impliquant les partenaires sociaux (voir l'exemple finlandais ci-dessous), les organisations professionnelles et les opérateurs d'éducation. De plus, l'exemple polonais montre comment les organisations gouvernementales au niveau régional et les employeurs peuvent être impliqués dans le développement d'activités de sensibilisation.

*La campagne « Jeune à Jeune » au **Danemark** est un exemple d'activité de sensibilisation visant à inciter les jeunes à envisager l'EFP comme un choix possible de future trajectoire :*

Le Secrétariat du comité paritaire de l'Industrie (Trade Committee) (Industriens Uddannelser) a lancé la campagne « Jeune à Jeune » en 2008. La campagne visait à présenter les jeunes en apprentissage comme des rôles modèles, les envoyer rendre visite à des jeunes en classe terminale pour parler de leurs propres choix et de leur vie d'apprenti, en entreprise, et dans l'école professionnelle. Le but était d'inciter les jeunes à envisager l'EFP plus sérieusement qu'ils ne le faisaient déjà. Pour plus d'informations, voir : <http://youthtobusiness.dk/da/>

*Le programme **norvégien** de stages d'observation est un exemple de comment organiser une initiative qui permet aux jeunes d'entrevoir leur future carrière afin de faire des choix d'orientation éclairés :*

Le programme de stages d'observation vise les jeunes de 14 et 15 ans. Le programme est divisé en 3 étapes. Initialement, le jeune fait un stage d'observation auprès d'un membre de sa famille. Ceci permet à l'élève de mieux comprendre la carrière de quelqu'un qu'il connaît, l'introduisant ainsi au monde du travail d'une manière familière et pas trop intimidante. Ensuite, le jeune accompagne au travail quelqu'un qu'il ne connaît pas, ceci lui permet d'envisager une carrière à laquelle il n'avait pas forcément pensé et de développer ses compétences en communication. Enfin, l'élève fait un dernier stage d'observation auprès d'un jeune plus âgé qui a suivi le parcours que l'élève envisage. Ces trois stages peuvent remettre en question les préjugés que le jeune pouvait avoir sur les carrières et métiers explorés (Cedefop, 2011c). Voir [http://www.cedefop.europa.eu/files/5514\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5514_en.pdf). (En anglais)

*La Plan d'Actions de Soutien à l'EFP en **Pologne** est un exemple de comment on peut développer une activité de sensibilisation visant à inciter les jeunes à envisager l'EFP comme un choix possible :*

En Pologne, les surintendants régionaux de l'éducation ont rencontré les employeurs des zones économiques spéciales et ont établi ensemble le Plan d'Actions de Soutien à l'Éducation et à la Formation Professionnelles. Le plan a été mis en œuvre entre Mars et Juin 2015.

Les actions suivantes ont eu lieu selon le plan : journées portes ouvertes dans les écoles et les entreprises ; campagnes d'information pour les étudiants et les parents ; visites d'étudiants dans les entreprises pour voir les spécificités des différents métiers ; participation des employeurs à des salons de l'orientation et des métiers ; conférences et rencontres avec les élèves des écoles secondaires du premier cycle ; et concours pour les étudiants.

*Cet exemple **finlandais** montre comment le gouvernement peut organiser des campagnes pour améliorer l'image de l'EFP en offrant une assistance financière et en laissant une organisation du secteur gérer la campagne :*

Le ministère finlandais de l'éducation et de la culture a offert une assistance financière aux partenaires sociaux pour plusieurs campagnes, ou les partenaires sociaux ont lancé leurs propres campagnes pour améliorer l'image de l'EFP dans un domaine ou secteur particulier (métallurgie et usinage, protection de l'environnement, services de construction et d'entretien des bâtiments). Par exemple, plusieurs campagnes ont été réalisées dans le secteur du nettoyage sous la direction de l'Association Finlandaise de Nettoyage Technique (SSTL). La première campagne était « Tuunaa Duunis », un projet pilote de 2005 à 2007 pour rendre le secteur du nettoyage plus attractif parmi les jeunes. La campagne a été lancée suite à une pénurie d'étudiants et de travailleurs. Il était ressenti que les jeunes avaient une vue étriquée des emplois dans ce domaine, ils pensaient que tous les emplois étaient difficiles et sales, et ils n'avaient pas envie de faire ça. La campagne a donc cherché à montrer la diversité des métiers et des environnements de travail, et des opportunités d'avancement de



carrière offertes par le secteur. Typiquement, les campagnes de secteur sont conçues par des groupes de travail de l'éducation nationale et des comités de formation (34 comités de secteur), des organismes tripartites instaurés pour planifier et développer l'EFP. (Source : Cedefop ReferNet Finlande (2011), l'EFP en Europe : Rapport pour la Finlande : [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011 CR FI.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_FI.pdf))



## ASSURANCE QUALITÉ DANS LA FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

" Les conditions d'assurance qualité de l'apprentissage doivent être convenues à tous les niveaux... et des rôles et responsabilités pour les divers partenaires ainsi que des mécanismes de collaboration doivent être clairement définis. "

" ... Il est essentiel que la recherche soit systématiquement utilisée dans le système EFP et reconnue par les parties prenantes. "

" Une coopération étroite entre toutes les parties impliquées ... est une condition préalable essentielle pour obtenir des apprentissages de grande qualité ... "

" Le but de l'évaluation ... en termes d'acquis de l'apprentissage ou d'attentes doit être clair et transparent pour toutes les parties ... "

" Les systèmes d'assurance qualité doivent assurer que des mécanismes systématiques de retours d'expérience sont en place entre les écoles EFP, les apprentis, et les maîtres d'apprentissage. "

## 4 Assurance qualité dans la formation en milieu professionnel

**Principe 16 : Fournir un cadre d'assurance qualité clair pour l'apprentissage au niveau du système, de l'opérateur d'éducation ou de formation et de l'entreprise garantissant un retour d'information systématique**

Alors qu'il est évident qu'un cadre juridique doit être en place pour réglementer les systèmes d'apprentissage, il est moins évident de déterminer dans quelle mesure l'assurance qualité fait explicitement partie d'un tel cadre. Par conséquent, ce premier principe porte sur la nécessité de réfléchir adéquatement à l'assurance qualité sous diverses formes de réglementations, telles que la législation nationale ou fédérale, les conventions collectives ou d'autres formes de réglementation. Il va sans dire que cela fait référence à tous les niveaux ; elle doit être adaptée au contexte national et ne porte pas seulement sur la définition de bonnes conditions, mais surtout sur l'acceptation et le respect conjoints de ces conditions. Un défi particulier dans ce contexte est de reconnaître les différentes cultures de qualité des écoles et des entreprises, et de soutenir leurs efforts pour améliorer cette culture de qualité particulière plutôt que d'imposer des cadres trop prescriptifs ou détaillés. Pour les secteurs d'activité et les communautés professionnelles, cela signifie aussi la reconnaissance de leurs capacités d'auto-organisation et leur permettre de réaliser l'assurance qualité de la formation en apprentissage selon leur concept de la qualité.

[Traiter de l'assurance qualité dans la législation nationale / fédérale, les conventions collectives et / ou d'autres cadres réglementaires et l'adapter au contexte du pays](#)

Les conditions de l'assurance qualité de l'apprentissage devraient être convenues à tous les niveaux (législateurs, industrie, opérateurs d'EFP) et définir clairement les rôles et les responsabilités des différents partenaires ainsi que les mécanismes de coopération. Ainsi, l'assurance qualité fait également partie du cadre de gouvernance de l'EFP des pays (voir Cadre Directif sur l'Implication de la Gouvernance et des Partenaires Sociaux). L'assurance qualité (qui se réfère au cycle de qualité complet et comprend la planification, la mise en œuvre et les processus d'amélioration) doit également s'adapter à la culture d'assurance qualité du pays. Dans leurs efforts pour assurer la qualité, certains pays peuvent mettre l'accent sur le contrôle et l'inspection alors que d'autres peuvent mettre l'accent sur l'auto-évaluation.

[Établir des procédures d'assurance qualité et garantir la confiance et la transparence](#)

Les systèmes d'assurance qualité devraient veiller à ce que des mécanismes systématiques de retour d'expérience existent entre les écoles d'EFP, les apprentis, et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. Les conseils d'administration des écoles ou les comités, et des représentants de l'entreprise doivent ensuite identifier et mettre en place des actions appropriées dans les écoles et / ou entreprises pour améliorer l'offre de formation. Un accent particulier devrait être mis sur un système cohérent pour la collecte et l'analyse des données et sur une aide aux opérateurs d'EFP et aux autorités régionales et locales pour utiliser (dans une capacité limitée) ces données. Dans ce but, des indicateurs qualité spécifiques ont été mis au point au niveau européen (par exemple le taux d'achèvement des programmes d'EFP ou le taux de satisfaction des apprenants, pour plus de détails, voir le cadre EQAVET) et par plusieurs pays. Cependant, lors de l'application des procédures d'assurance qualité pour l'EFP à l'apprentissage, il faut vérifier si la formation en entreprise est suffisamment prise en compte. Alors que de nombreux systèmes d'assurance qualité dans



l'enseignement mettent l'accent sur les évaluations des apprenants, dans les systèmes d'apprentissage, il est également essentiel d'utiliser les commentaires des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise pour améliorer le système.

Un système d'assurance qualité pour l'apprentissage doit faire partie d'un cadre qualité global pour la formation professionnelle, tout en étant en même temps adapté aux exigences particulières de l'apprentissage en entreprise.

### Des procédures d'assurance qualité soutenant l'inclusion et assurant l'équité

L'inclusion et l'équité sont des questions transversales qui doivent également être considérées comme importantes dans les trois cadres directeurs (gouvernance, attrait, et aide de l'entreprise). Cependant, en matière d'évaluation et de certification, ces questions deviennent encore plus cruciales dans la mesure où la discrimination peut se manifester. Par conséquent, les procédures d'assurance qualité doivent être vérifiées pour voir dans quelle mesure elles sont adaptées à l'inclusion et à l'équité. Est-ce que l'évaluation est adaptée aux personnes ayant des besoins spéciaux ? Est-ce que les évaluateurs discriminent certains groupes ? Les voix et les besoins des minorités sont-ils reflétés de manière adéquate dans les différents systèmes de retour d'expérience ? Des procédures formelles pour faire appel des décisions d'évaluation sont-elles en place ?

*Le « Qualitätsmanagement Lehre-QML » en **Autriche** est un exemple de comment la gestion de la qualité des examens passés par les apprentis peut être organisée au niveau national :*

Le « Qualitätsmanagement Lehre-QML » surveille systématiquement les résultats des examens passés par les apprentis. Des statistiques sont réalisées en utilisant les données recueillies par les bureaux de l'apprentissage sur le taux d'abandon, la réussite finale de l'apprentissage, le pourcentage d'élèves qui ne se sont pas présentés à l'examen final, et les résultats positifs et négatifs de l'examen final. Les résultats font l'objet de discussions et d'analyses par le conseil de l'apprentissage aux niveaux national et régional en impliquant les organisations de secteur. Les mesures pourraient se traduire par une réforme des normes professionnelles, des activités d'orientation, des mesures de soutien pour les apprentis, le développement et la fourniture de matériel éducatif ou l'amélioration de l'examen final (Cedefop, 2015b; REFERNET- Autriche/IBW, 2014).

*Cet exemple **espagnol** montre comment l'assurance qualité de la formation en entreprise peut être organisée au niveau local par l'école d'EFP / le centre de formation et comment les principaux paramètres qualité peuvent être définis :*

Colegio San José de Calasanz en Espagne utilise un questionnaire qui est complété par les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise à la fin de la formation en entreprise ; l'école l'utilise pour examiner l'offre de formation. Il comprend 4 parties : 1) Évaluation des compétences transversales des étudiants ; 2) Aspects organisationnels (relatifs à la coopération entre l'école et l'entreprise ; 3) Évaluation des compétences techniques des étudiants (y compris les connaissances ou compétences professionnelles, les logiciels, équipements, etc. qui pourraient être renforcées dans les cours des étudiants afin de les préparer au mieux à la formation en entreprise) ; et 4) Une évaluation globale par l'entreprise (« succès » / « échec »). Des observations peuvent également être ajoutées, comme des suggestions de besoins en compétences nouvelles ou émergentes qui doivent être ajoutées au programme scolaire (Cedefop, à paraître-b).

*L'inspection des Écoles **Suédoises** est un exemple de comment l'assurance qualité des écoles d'EFP peut être organisée au niveau national et gérée par une autorité publique centralisée :*

L'inspection des écoles suédoises procède à des inspections régulières des écoles de l'enseignement



obligatoire du cycle supérieur de l'enseignement secondaire. En plus des inspections régulières, l'Inspection mène également des audits de qualité qui se concentrent sur des domaines bien définis, ciblant un échantillon de 30-40 écoles pour chaque projet. Conformément à un mandat du gouvernement de 2012, l'agence a amélioré sa capacité de supervision de l'apprentissage par le travail. Trois projets d'audit qualité ont fait l'objet de rapports au cours des dernières années. Par exemple, « l'éducation par le travail en entreprise : en pratique » de 2011 a apporté des preuves que les programmes de l'enseignement professionnel devaient faire plus d'efforts pour informer et préparer les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise à leur mission et préparer les étudiants aux attentes de l'apprentissage et clarifier les objectifs de ce type d'éducation (ET2020 Groupe EFP, représentant de la Suède ; voir également <http://www.skolinspektionen.se> - disponible dans une multitude de langues, mais pas en français).

*Le service d'évaluation par les pairs en **Autriche** est un exemple de comment les procédures d'évaluation et de développement de la qualité peuvent être organisées :*

Le service d'évaluation par les pairs pour le secteur des écoles d'EFP est fourni par l'Initiative Qualité de l'EFP Autrichien (QIBB) pour aider au développement de la qualité dans les écoles. La principale caractéristique du processus d'évaluation par les pairs est qu'une équipe d'experts externes (les pairs) est invitée à évaluer des aspects qualité qui ont été spécifiés par l'école. Quand le processus d'évaluation par les pairs est terminé, l'école reçoit un rapport verbal et un rapport écrit par les pairs. La décision de mettre en œuvre un examen par les pairs est prise par la direction de l'école et est volontaire (pour plus de détails, voir <https://www.qibb.at/de/English> – Disponible en anglais et en allemand).

*Cet exemple **portugais** montre comment l'organisation d'un système d'assurance qualité peut être promulguée par un cadre juridique :*

Le décret de loi n° 92/2014, du 20 Juin 2014 établit que les écoles professionnelles doivent mettre en œuvre des systèmes d'assurance qualité conformes au cadre EQAVET sur les processus de formation et les résultats obtenus par les étudiants. Bien que la portée du nouveau décret soit restreinte aux écoles professionnelles, la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité est stratégique pour tous les opérateurs d'EFP dans le contexte de l'amélioration continue des processus de formation et des résultats obtenus par les étudiants / apprentis. Dans ce contexte, le processus d'assurance qualité mis en œuvre doit progressivement être mis en œuvre par tous les opérateurs d'EFP. L'ANQEP (Agence Nationale pour la Qualité et l'Enseignement et la Formation Professionnels) est une institution compétente dans les domaines de la promotion, surveillance et soutien de la mise en œuvre de systèmes d'assurance qualité des processus de formation professionnelle. L'institution a un projet en cours dans lequel les écoles professionnelles doivent 1) Adopter un modèle d'assurance qualité conforme au cadre AQAVET ou ajuster leur modèle pour qu'il soit conforme au cadre EQAVET (jusqu'à fin 2015); et 2) Mettre en œuvre un système d'assurance qualité conforme au cadre EQAVET(d'ici fin 2016). (Source: ET2020 Groupe EFP représentant du Portugal, voir également <http://www.qualidade.anqep.gov.pt> – En portugais)

## **Principe 17 : Assurer que le contenu des programmes d'EFP s'adapte à l'évolution des besoins en compétences des entreprises et de la société**

Un sujet central dans la gouvernance est de savoir comment les systèmes ou les institutions réagissent au changement et comment ils le prennent en compte. D'une part, ceci peut se référer à la réactivité de l'EFP au marché du travail ou à la société en général en termes de changement progressif, par exemple en renouvelant les normes et les programmes d'études professionnelles. D'autre part, ceci peut se référer à l'ouverture au changement du système en général, en termes de réformes institutionnelles. Les raisons du changement peuvent avoir des origines externes (par exemple un taux élevé de chômage des jeunes) ou venir de l'intérieur du système (à savoir le besoin d'une meilleure perméabilité). La compréhension et la gestion délibérée du changement suppose à la fois une surveillance continue des systèmes d'EFP et apprendre de l'évaluation des changements initiés. Par conséquent, il est crucial que la recherche soit systématiquement utilisée dans le système d'EFP et reconnue par les parties prenantes. Une telle approche de politique EFP systématique et fondée sur des preuves peut impliquer ce qui suit :

- Le développement de nouvelles normes éducatives ou professionnelles est basé sur des preuves ;
- Les réformes de l'EFP sont évaluées ;
- Des prévisions régulières sont réalisées sur le développement des apprentis, les places disponibles en apprentissage, les besoins en compétences, etc.
- Suivi et rapports réguliers sur les résultats (ex : nombre de formations en apprentissage complétées, taux de transition, accès à l'emploi, etc.).

Il est important de mentionner que dans toute évaluation, les apprentis doivent être écoutés. Ainsi, quand on parle de réactivité, il n'est pas seulement question de réactivité aux besoins du marché du travail et comment les diplômés entrent sur le marché du travail, mais aussi de réactivité aux besoins des apprenants et de la société en général.

### Mécanismes de suivi régulier et d'évaluation

Un suivi régulier du marché de l'apprentissage (candidats et places d'apprentissage) est un élément important pour permettre des interventions rapides en cas de besoin. Cela peut aussi inclure des prévisions à court terme de l'offre et de la demande de places d'apprentissage. Les réformes ou les changements importants des systèmes doivent être soumis à des évaluations ; les changements nouvellement planifiés doivent faire l'objet d'études de faisabilité et d'impact. Par exemple, certaines régions d'Espagne ont récemment mis en œuvre divers projets pilotes de formation professionnelle duale qu'il serait intéressant d'évaluer dans le but de procéder à un examen de la réglementation actuelle (Cedefop, à paraître-a).

### Anticipation régulière des besoins en compétences et des tendances du marché du travail

L'anticipation des besoins en compétences peut être un autre moyen important d'améliorer la réactivité au marché du travail. De nombreux pays européens ont conçu des systèmes de prévision ou d'anticipation des besoins en compétences. En outre, au niveau européen, de nouveaux instruments sont mis au point (voir par exemple les activités du Cedefop concernant le Panorama Européen des Compétences). Cependant, les systèmes nationaux de prévisions économiques et de compétences ne sont souvent pas suffisamment connectés à la planification des offres d'EFP et ne fournissent donc pas les données nécessaires à la conception des contenus de l'EFP. Les pays avec des systèmes de



prévision de compétences en place doivent mieux harmoniser ces activités avec les parties prenantes impliquées dans la conception des programmes et des normes de l'EFP. Les pays qui sont en train de développer des systèmes de prévision de compétences doivent tenir compte des besoins de ces parties prenantes.

Comme les programmes de formation professionnelle prennent plusieurs années, il y a un décalage entre la prise de décision sur les programmes de formation et l'arrivée des diplômés sur le marché du travail. En raison de la complexité des prédictions sur le marché du travail, les prévisions quantitatives de compétences comprennent toujours un degré d'incertitude. Par conséquent, les prévisions quantitatives doivent être complétées par des évaluations qualitatives, par exemple en impliquant les entreprises et en leur demandant leurs commentaires sur les changements qualitatifs attendus des profils métier.

### Construire une solide communauté de recherche EFP

La recherche EFP peut être organisée comme recherche concomitante soutenant les modifications du système et des projets-pilotes ; la recherche EFP anticipatoire peut également identifier les besoins en action politique. Ainsi, une infrastructure de recherche EFP forte (un institut national de recherche affilié ou non à une université) peut permettre l'innovation des systèmes d'apprentissage et la préservation de son bon fonctionnement. Cependant, la recherche en EFP doit devenir une base pour le dialogue entre politique et pratique. Les conférences de recherche biennuelles récemment établies en Suisse ou en Autriche sont des exemples d'une telle initiative.

*L'Initiative Centrale d'Analyse et de Pronostic (CAP) au **Danemark** est un exemple de comment le gouvernement peut organiser des procédures systématiques de mise à jour des besoins en compétence du marché du travail :*

Depuis 2009 CAP a financé une série de projets de recherche visant à étudier les tendances importantes qui auraient pu être négligées par les comités professionnels chargés de déterminer les programmes d'EFT danois. CAP vise principalement à produire les preuves du besoin de créer de nouveaux programmes d'EFT et de modifier des programmes existants. Chaque année, CAP effectue des analyses commandées par le Conseil National pour la Formation Professionnelle, qui définit quelques thèmes importants recoupant les intérêts des divers comités professionnels spécifiques. (<http://www.uvm.dk>).

*France Stratégie en **France** est un exemple de comment l'évaluation des besoins en formation professionnelle peut être organisée aux niveaux national et régional. Au niveau national, l'agence gouvernementale France Stratégie est responsable des évaluations de la demande en EFP tandis que les observatoires régionaux surveillent les besoins en formation professionnelle :*

France Stratégie est basée dans les bureaux du Premier Ministre et produit des rapports réguliers qui font autorité et qui sont utilisés pour éclairer les politiques aux niveaux national et régional sur les tendances du marché de l'économie et du travail. Sur le plan régional, il existe des observatoires de l'emploi et de la formation. Un exemple est l'Observatoire Régional de l'Emploi et Formation (OREF). L'OREF recueille et analyse les données sur les compétences et le marché du travail, en particulier les données relatives aux métiers régionaux et aux qualifications régionales. Au niveau sectoriel, l'Observatoire Prospectif des Métiers et des Qualifications (OPMQ) fournit une analyse des tendances de compétences sur le marché du travail, qui est ensuite utilisée pour suggérer des changements dans l'offre de compétences et de qualifications. (Cedefop. 2013). Pour plus d'informations, voir : <http://www.strategie.gouv.fr/>



*Le Portugal a développé un système qui est un exemple de comment l'anticipation des compétences peut être organisée :*

L'ANQEP (Agence Nationale pour la Qualification et la Formation Professionnelle) a mis en œuvre un système d'anticipation des besoins en compétences appelé SANQ – Système d'Anticipation des Besoins en Qualifications. Les objectifs de SANQ sont d'évaluer comment la dynamique de l'économie et le marché du travail influencent les demandes de compétences à court et moyen terme, et d'intégrer ces demandes au Catalogue National de Qualifications. SANQ définit également les niveaux de priorité pour les qualifications au sein du Système National de Qualifications (SNQ) et diagnostique les besoins en compétences au niveau régional, avec la participation des parties prenantes (Conseils Sectoriels pour la Qualification, Communautés Inter-municipales, Centres de Qualification et de Formation Professionnelle). (ET2020 Groupe EFP représentant le Portugal). <http://sanq.anqep.gov.pt/> (en portugais)

### **Principe 18 : Favoriser la confiance mutuelle et le respect grâce à une coopération régulière entre les partenaires d'apprentissage**

La seule existence des exigences légales et des dispositions formelles ne peut pas garantir la qualité de la formation en milieu professionnel. L'assurance qualité est également inextricablement liée à la question de la confiance, et la confiance ne peut se développer que lorsque toutes les parties se connaissent bien. Ceci suppose à la fois un intérêt mutuel et la compréhension que l'évaluation et l'assurance qualité sont un effort commun de tous les partenaires d'apprentissage. Une coopération solide entre toutes les parties concernées (ministères, autorités définissant les profils de qualification, organismes adjudicateurs, écoles d'EFP ou centres de formation, organisations des partenaires sociaux, organisations sectorielles ou de branches, chambres de commerce, organismes professionnels et entreprises) est une condition préalable essentielle pour offrir un apprentissage de grande qualité et des formations par le travail dans les entreprises. Seule une communication structurée entre les écoles d'EFP et les entreprises, qui prend les besoins des apprenants comme point de départ, peut assurer une forte cohérence entre les deux lieux d'apprentissage. En plus de la coopération entre les différents partenaires de l'apprentissage, l'engagement mutuel dans l'assurance de la qualité et dans les procédures d'évaluation est une clé ; tout comme l'idée de se soutenir mutuellement grâce à un partage régulier des expériences.

**L'assurance qualité et l'évaluation : un effort conjoint et un engagement mutuel de la part de tous les partenaires de l'apprentissage**

L'implication coopérative des partenaires d'apprentissage dans l'assurance qualité peut prendre place à différents niveaux et à travers les niveaux. Au niveau local, cela peut signifier que les examens finaux des apprentis sont conjointement dirigés par les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, les enseignants et les représentants de la communauté professionnelle pour assurer la cohérence entre la formation en école et la formation en entreprise.

Au niveau national, elle peut se référer au dialogue entre les pouvoirs publics impliqués (tels que les ministères de l'éducation, de l'emploi, de l'économie ou des finances), l'interlocuteur national pour EQAVET, et les partenaires sociaux ou l'inclusion des partenaires sociaux dans le pilotage des agences d'assurance qualité au niveau national ou régional (ce niveau du système est traité dans le Cadre sur la Gouvernance). Les évaluations par les pairs, définies au sens large comme « évaluation externe par des amis critiques », peuvent être un moyen approprié de susciter la confiance. Les



maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et les employeurs peuvent soit être formellement inclus dans les évaluations par les pairs des opérateurs d'EFP ou être officieusement invités à des visites régulières du site. Les opérateurs d'EFP et les enseignants peuvent évaluer les activités d'apprentissage en entreprise en visitant régulièrement les apprenants dans l'entreprise, ou en étant inclus dans les procédures d'accréditation des entreprises de formation.

### Construction d'une communauté et d'un réseau entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise

Alors que les enseignants viennent généralement du milieu éducatif et professionnel communs et trouvent des occasions de se rencontrer et de coordonner leurs intérêts, les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ont moins en commun, sont moins susceptibles de se rencontrer, et appartiennent à différentes communautés professionnelles. Rapprocher les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise en les encourageant à participer activement à un réseau de pairs et d'ainsi développer une « communauté des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise » pourrait créer beaucoup de valeur ajoutée pour la qualité de l'apprentissage. Les stages professionnels et les stages d'observation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise dans les écoles peuvent être des instruments d'amélioration de leurs connaissances pédagogiques et du programme d'enseignement alors que les enseignants effectuant ces mêmes stages en entreprise pourront mettre à jour leurs compétences techniques (par exemple en découvrant les nouveaux équipements techniques dans les entreprises).

Cela pourrait également conduire à une coopération plus structurée entre les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et les enseignants et à un engagement mutuel dans l'éducation et la formation continue des uns et des autres.

*Cet exemple **suédois** montre comment le gouvernement peut promouvoir l'apprentissage par le travail sous la forme de contrats d'apprentissage en renforçant les capacités des opérateurs d'EFP à aider les PME à développer des apprentissages par le travail de qualité :*

La formation en apprentissage a été introduite en Suède en 2008. Des évaluations ont montré que les entreprises aimeraient plus d'aide de la part des écoles en ce qui concerne le contenu, la planification et toutes sortes de questions relatives au défi que représente l'introduction des jeunes dans le monde du travail. Ce type d'aide est généralement apporté par les enseignants des écoles d'EFP responsables pour les apprentis. Cependant, l'Inspection Suédoise de l'Éducation a réalisé que les contacts entre les écoles et les entreprises sont parfois insuffisants. L'agence a appris que la formation en apprentissage semble rencontrer plus de succès quand les écoles sont engagées et ont développé un plan ou une stratégie pour la formation en milieu de travail. Afin d'aider les écoles à créer de tels plans et stratégies, en 2013, l'Agence Nationale pour l'Éducation a lancé un programme de formation des enseignants d'EFP visant à leur permettre de devenir développeurs de la formation en milieu de travail. Une fois la formation terminée, les enseignants peuvent devenir développeurs la formation en milieu de travail au national et ainsi aider les opérateurs d'EFP (les écoles) dans leurs travaux stratégiques sur le développement de la qualité de la formation en milieu professionnel. Ceci peut comprendre une collaboration entre les opérateurs d'EFP et les entreprises, l'assurance qualité en entreprise, et évaluation des acquis de l'apprentissage en entreprise (Source : ET2020 Groupe EFP représentant la Suède).

*Cet exemple **finlandais** montre comment les procédures de mise à jour des compétences professionnelles des enseignants peuvent être organisées :*

Les enseignants effectuent des stages en entreprise pour mettre leurs connaissances à jour. Au cours de ces stages, les enseignants sont également encouragés à former les maîtres



d'apprentissage/formateurs en entreprise aux derniers développements en matière d'éducation de pédagogie pour la formation en entreprise. Le Conseil National de l'Éducation soutient également le programme de formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qui fait partie de la stratégie du gouvernement pour promouvoir la formation en milieu professionnel et la démonstration des compétences. La formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise relève de la responsabilité des opérateurs d'EFPP. Le contenu de la formation est développé au niveau national et transmis aux opérateurs sous la forme de guides et lignes directrices ; il n'est pas obligatoire, mais tous les opérateurs l'utilisent pour assurer la qualité et la cohérence de la formation. Pour plus d'informations : « Guide sur la mise en œuvre de la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise » ; « Grille de compétence pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise » ; « Guide pour la mise en œuvre des stages pour les enseignants des filières professionnelles ». (Cedefop, 2014a).

*Dans cet exemple **autrichien**, les centres ou académies de formation initiale pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise (Ausbilderakademien) coordonnent l'aide apportée pour la formation continue et la professionnalisation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et encouragent la coopération entre maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise pour améliorer la qualité :*

Les centres de formation initiale pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise sont des institutions régionales visant à répondre aux besoins des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et des entreprises. Leur but commun est la formation continue et la professionnalisation des formateurs qui améliorera la procédure d'assurance qualité des formations doubles. Le centre de formation initiale des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise n'est pas une structure physique, mais plutôt un réseau de structures dévoué à la structuration et à la promotion de la formation continue des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. Il n'est pas obligatoire de suivre les séminaires de formation proposés. Des centres de formation initiale pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ont été mis en place dans 5 provinces autrichiennes. Les centres de formation initiale sont principalement créés sous l'impulsion des chambres économiques régionales en coopération avec l'Institut de la Promotion Économique (WIFI) (Source: ET2020 Groupe EFP représentant d'Eurochambres).

*Cet exemple **allemand** montre comment les évaluations des qualifications peuvent être conçues dans une approche descendante (top down) et ascendante (bottom up) impliquant les partenaires sociaux :*

Les acteurs clés sont les partenaires sociaux du secteur (employeurs et employés) et les écoles (enseignants). Les qualifications sont conçues par des experts issus des partenaires sociaux avec le Ministère Fédéral de l'Éducation et l'Institut Fédéral pour l'Enseignement Professionnel (BIBB) pour répondre aux besoins des entreprises. De plus, des experts issus des écoles conçoivent le programme d'enseignement théorique pour les écoles d'EFPP. Ces exigences sont reconnues dans tout le pays et les chambres locales garantissent que les apprentis sont qualifiés conformément à ces exigences. Les examens finaux écrits ont lieu le même jour pour tous les candidats. Les questions et les tâches à réaliser sont développées par les chambres de chaque métier, les chambres sont l'organisme de certification. Le jury d'examen est composé d'un nombre égal d'employeurs, d'employés et d'enseignants qualifiés, qui n'ont pas été personnellement impliqués dans la formation de l'apprenti concerné. Ainsi, il est immédiatement évident si les résultats finaux ne répondent pas aux exigences du programme, ou si le programme ne correspond plus aux attentes des entreprises. Les chambres, en tant qu'organisme de certification, sont des organismes indépendants ; elles garantissent que la formation et l'évaluation sont conformes aux normes en place et que les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise sont qualifiés (Source : ET2020 Groupe EFP représentant de l'Allemagne, voir aussi <http://www.bibb.de>). (en allemand et en anglais)



## Principe 19 : Assurer une évaluation équitable, valide et authentique des acquis de l'apprentissage

Les principes généraux d'évaluation, tels qu'un objectif clair, la validité et la fiabilité de l'évaluation, doivent être appliqués à l'apprentissage en classe, ainsi qu'à l'apprentissage par le travail. Le but de l'évaluation et ce qui doit être évalué, en termes d'acquis d'apprentissage ou d'exigences, doivent être clairs et transparents pour toutes les parties. La meilleure méthode pour procéder à l'évaluation doit être sélectionnée, et on doit réfléchir à la meilleure façon de communiquer les résultats de l'évaluation des apprenants et à la façon d'impliquer les apprenants dans le processus d'évaluation. Cependant, pour l'apprentissage et l'apprentissage par le travail en particulier, deux aspects supplémentaires doivent être soulignés. Tout d'abord, les différents environnements d'apprentissage appellent à une évaluation qui, d'une part aborde les spécificités de ces différents environnements tout en, d'autre part, garantissant l'utilisation des mêmes standards d'évaluation pour tous. Cela est particulièrement difficile pour la partie de la formation basée en entreprise qui est évidemment plus diversifiée que celle basée à l'école. Dans le contexte de l'école, il est plus facile d'offrir des conditions normalisées, alors que les conditions de formation et d'évaluation en entreprise peuvent varier à la fois en raison des différentes professions et des différences entre les entreprises (par exemple, les normes qui doivent être respectées en atelier). Il faut également considérer la question de l'authenticité, dans la mesure où l'évaluation doit être la plus réaliste et la plus proche du processus de travail réel que possible. Concilier justesse et impartialité avec l'authenticité est un défi majeur pour l'évaluation de l'apprentissage par le travail.

### Différents environnements d'apprentissage utilisant les acquis de l'apprentissage comme référence commune

Les acquis d'apprentissage de la qualification ou du programme doivent être utilisés comme référence commune pour la certification de l'apprentissage et les examens doivent être organisés en coopération avec des évaluateurs externes pour garantir l'impartialité. Cela permettra d'assurer que l'examen est indépendant des différents environnements d'apprentissage et que les mêmes normes sont appliquées à tous les apprenants visant la même qualification. Cela devrait aider la partie de la formation réalisée en entreprise à être reconnue à l'échelle nationale, ce qui pourrait être un problème pour les pays organisés en fédération.

### Assurer la validité, fiabilité et impartialité de l'évaluation

Des réglementations et directives claires sur ce qui doit être évalué sont un élément clé pour assurer la fiabilité de l'évaluation de l'apprenti ou apprenant. Par exemple, il doit être clair que ce n'est pas la personnalité des apprenants qui est évaluée. L'impartialité, la validité et la fiabilité des résultats peuvent être augmentée par divers moyens. Les évaluateurs externes peuvent utiliser une combinaison de méthodes d'évaluation. La technologie peut être mise au service de l'évaluation des compétences, par exemple dans le cas de tests sur des simulateurs de voitures ou de trains, des patients virtuels, etc. Cela ne doit pas porter atteinte au fait que l'évaluation des apprentis est essentiellement la tâche des enseignants et des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise qui doivent travailler ensemble (voir principe 18) afin de définir la meilleure méthodologie d'évaluation. Comme souligné ci-dessus, un bon moyen d'assurer une évaluation impartiale serait un jury composé d'enseignants, de maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et de représentants des entreprises qui ne participent pas à la formation de l'apprenti (« Ceux qui enseignent / forment n'évaluent pas »).



## Évaluer dans un contexte professionnel réel ou simulé

Utiliser une multiplicité de méthodes est un autre principe qualité courant de l'évaluation.

Pour la formation en milieu professionnel, une grande variété d'options d'évaluation existe, notamment des projets ou études de cas et leur présentation, des simulations ou des démonstrations de compétences. Une exigence particulière de la formation en milieu professionnel est que l'évaluation doit être aussi authentique ou réaliste que possible pour pouvoir évaluer si l'apprenti / apprenant a acquis les connaissances, aptitudes et compétences requises pour la profession visée. Par conséquent, les évaluations, en particulier dans les examens de certification, doivent avoir lieu dans de réels environnements de travail, en entreprise, ou si cela n'est vraiment pas possible, dans des environnements de travail simulés.

## Approches d'évaluation équilibrées

Bien que l'examen final des apprentis mérite souvent le plus d'attention, d'autres formes d'évaluation ne doivent pas être négligées. Une surveillance constante et des retours sur la performance des apprentis ainsi qu'une communication menée conjointement par les enseignants et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise sont tout aussi importants afin de pouvoir intervenir rapidement si des problèmes surgissent avant les examens finaux. Ainsi, une combinaison équilibrée d'évaluations sommatives, formatives et intermédiaires, ainsi que des évaluations externes et des auto-évaluations est recommandée. Ceci est également souligné dans le Cedefop à paraître qui, basé sur des recherches menées dans 12 pays européens, apporte la preuve que la combinaison de différentes méthodes et procédures d'évaluation est particulièrement importante pour garantir la qualité et la pertinence des processus de certification (Cedefop, à paraître-b).

## Des processus clairs et bien définis pour toutes les parties

En plus de l'impartialité de l'évaluation, la transparence des procédures d'évaluation doit être garantie. Il doit y avoir un calendrier d'évaluations clair, et les apprentis doivent être bien informés sur les méthodes, procédures, et critères d'évaluation. Cela vaut également pour toutes les autres parties impliquées dans l'évaluation, en particulier pour les évaluateurs externes ou les employeurs, qui peuvent ne pas avoir le temps de bien se préparer pour l'évaluation.

## Qualification et formation des évaluateurs

La qualification et la formation des évaluateurs sont un aspect important pour garantir la qualité de l'évaluation. Des qualifications et une expérience professionnelle minimales et pertinentes peuvent être définies qui seront nécessaires afin d'être qualifié pour agir en tant que président ou membre des jurys d'examen.

En outre, il est possible de dispenser des cours préparatoires de courte durée aux experts qui possèdent l'expertise technique pertinente mais manquent d'expérience pour présider ou participer à un jury d'examen ou pour évaluer des apprentis. Par exemple en Hongrie, seuls les experts ayant des qualifications pertinentes et une expérience professionnelle peuvent agir en tant que président et être membre des jurys d'examen. Ils doivent demander à être inscrits sur un registre national, des critères de sélection très stricts sont définis par la loi (Cedefop, 2015a).



*ROC Tilburg au **Pays-Bas** est un exemple de comment les examens de l'enseignement professionnel du niveau secondaire supérieur peuvent être organisés dans un réel contexte d'entreprise :*

Au début de l'année scolaire, chaque étudiant est associé à une « entreprise de formation » qui développe un projet d'examen unique, qui est réaliste/authentique et basé sur les activités réelles de l'entreprise de formation (en dernière année, les apprentis participent à 3 ou 4 de ces projets d'évaluation car ils sont en entreprise à plein temps). Le projet d'examen est approuvé (par l'étudiant, l'enseignant, et le maître d'apprentissage/formateur en entreprise) et vérifié (par le « vérificateur » attitré de l'école). Ensuite, l'étudiant travaille au projet d'examen pendant environ six semaines.

Pendant ce temps, l'étudiant est considéré comme un membre de l'équipe projet de l'entreprise au même titre qu'un employé « normal ». À la fin de la mission, l'étudiant prépare l'évaluation dans l'entreprise de formation. Un rapport et une présentation font partie des éléments qui sont évalués et à travers lesquels l'apprenti doit démontrer la maîtrise de ses acquis. L'évaluation et la notation sont réalisées par au moins deux personnes : l'enseignant et le maître d'apprentissage/formateur en entreprise. Garantir la qualité du système avec des projets d'examen uniques implique beaucoup de temps et de travail pour les responsables des examens et les équipes éducatives et nécessite des investissements par les entreprises locales. C'est une méthode de certification plus complexe, cependant, elle est conforme à la vision éducative centrale de l'école (Cedefop, à paraître-b).

*Similairement, « l'évaluation de la performance » au **Portugal** est un exemple de comment un examen peut être organisé dans un réel contexte professionnel :*

Dans tous les types d'EFP au Portugal, le moyen le plus efficace d'évaluer directement et authentiquement ce que les apprenants savent et peuvent faire passe par une évaluation de performance. Cette approche de l'évaluation est authentique, car elle permet aux apprenants d'être dans des situations thématiques réalistes qui exigent l'intégration des connaissances et des compétences issues de plusieurs disciplines. De cette façon, la maîtrise de l'apprenant est démontrée dans un contexte pratique « de vie réelle » plutôt que déduite de ses réponses à un test écrit. Ce type d'évaluation comprend le développement du projet pour l'examen pratique final et l'exécution des tâches (soit dans une entreprise / société ou en simulations d'environnement professionnel) (Source: Cedefop à paraître-b).

*Le « LAP-Clearingstelle » en **Autriche** montre comment l'assurance qualité des examens d'apprentissage peut être organisée afin de garantir une évaluation cohérente et transparente à l'échelle nationale :*

Le rôle du LAP-Clearingstelle est de soutenir les bureaux d'apprentissage et de garantir des normes nationales pour les examens de fin d'apprentissage. Le « LAP-Clearingstelle » approuve les questions d'examen en fonction de leur pertinence par rapport à la pratique de tous les jours et à leur aptitude à vérifier les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer un métier donné. Le projet « Clearingstelle » sera financé par le gouvernement autrichien jusqu'en 2017 et vise à fournir au moins un exemple de questions et des lignes directrices pour chaque les examens de chaque profession en 2015 (Cedefop, à paraître-b).

*L'« Elevplan » au **Danemark** est un exemple de comment organiser des procédures systématiques de suivi et d'évaluation du développement et des compétences des apprenants pendant l'EFP et l'apprentissage :*

Au début de la formation, les objectifs de compétence et les règlements issus des directives sont présentés et mis à disposition sur la plateforme d'apprentissage des élèves appelée « Elevplan » (plan étudiant). Cette plate-forme est maintenue par le Ministère de l'Éducation et mise à la disposition de



tous les étudiants sur les pages web des fournisseurs. La plateforme comprend toutes les règles et réglementations officielles relatives à la qualification étudiée. « Elevplan » est également utilisé pour communiquer aux étudiants les résultats des tests et les progrès du cours. Les étudiants ont également accès à des objectifs de compétence et d'acquis d'apprentissage qu'ils sont censés atteindre au cours de la formation. L'information est communiquée de différentes façons, à la fois au début et au cours de la formation. L'information la plus complète est donnée avant les tests finaux et les examens. À l'approche de la date de l'examen final, les étudiants sont informés à nouveau sur la réglementation et aussi sur ce que les autres étudiants ont fait pour leur projet final. Enfin, des informations détaillées sont fournies aux évaluateurs bien en amont des examens. Par exemple, ils reçoivent un dossier contenant les projets finalisés par les étudiants, et tous les documents officiels, y compris la directive, les objectifs et le plan d'examen avec les critères d'évaluation. Par conséquent, les évaluateurs ont une bonne vue d'ensemble de ce qui est attendu d'eux et peuvent se familiariser avec les projets d'étudiants. Avant l'examen, les évaluateurs et les enseignants se réunissent pour convenir de la façon dont l'examen sera effectué. Les critères d'évaluation sont rappelés à l'évaluateur (Cedefop, À paraître-b).

*Similairement à l'exemple danois ci-dessus, cet exemple **finlandais** montre comment les procédures d'évaluation de l'apprentissage peuvent être organisées :*

Un apprentissage comprend un programme d'étude individuel, établi sur la base des critères de qualification fixés par le Conseil National Finlandais de l'Éducation. Pendant l'apprentissage, le contrôle continu des acquis est effectué en milieu professionnel. Une discussion d'évaluation a généralement lieu trois fois par an, conformément aux instructions données par l'organisateur de la formation en apprentissage. Un apprenti doit avoir un maître d'apprentissage/formateur en entreprise, qui est responsable de son instruction. La discussion d'évaluation est entre l'apprenti et son maître d'apprentissage/formateur en entreprise, qui partage également les commentaires faits par d'autres membres du personnel participant à l'instruction de l'apprenti. Les apprentis évaluent également leurs propres compétences. À la fin de la formation en apprentissage, l'employeur et le maître d'apprentissage/formateur en entreprise réalisent l'évaluation finale des compétences professionnelles de l'apprenti. Chaque module est évalué. Les tests de compétences sont réalisés dans un environnement professionnel authentique. Les tests de compétence sont évalués par des représentants de l'employeur, des employés et l'organisateur de la qualification basée sur les compétences. Lorsque les candidats ont démontré qu'ils ont les compétences professionnelles requises, ils reçoivent un certificat de qualification décerné par le Comité de Certification correspondant. Le Comité de Certification est un comité tripartite indépendant qui assure que la compétence répond aux besoins de la vie active (Source: ET2020 Groupe EFP représentant de la Finlande).

## **Principe 20 : Soutenir le développement professionnel continu des formateurs en entreprise et améliorer leurs conditions de travail**

Malgré l'importance des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, une étude Cedefop basée sur des études de cas réalisées dans 13 pays a révélé que « la position de maître d'apprentissage/formateur en entreprise a tendance à manquer de reconnaissance dans les entreprises et les opportunités d'évolution de carrière restent donc insuffisantes. Les politiques actuelles contribuent peu à soutenir les formateurs en entreprise dans ce domaine, en particulier pour les travailleurs qualifiés qui dispensent des formations à temps partiel » (Cedefop, 2010). Selon une



étude précédente (Institut Technik und Bildung, 2008), la principale raison pour laquelle les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ne suivent pas de formation continue est le manque d'incitants (incitants financiers, perspectives d'avancement de carrière, statut professionnel plus élevé), la raison suivante est le manque de soutien des employeurs suivi par le fait que les offres de formation sont limitées. Pour relever ce défi, la Commission Européenne et Cedefop ont produit avec le soutien des États membres des « Principes directeurs pour le développement professionnel des formateurs dans l'enseignement et la formation professionnels » (Cedefop 2014 c ; Cedefop, 2014A). Naturellement, il y a un certain chevauchement avec les principes ci-dessous, bien que les principes présentés ici aient été rédigés avec un accent sur la formation des apprentis et leur rôle en matière d'assurance qualité à l'esprit.

### Garantir la reconnaissance nationale des qualifications des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise

Bien que les réglementations relatives à la qualification et à la formation des enseignants existent dans tous les pays, seuls quelques pays européens exigent une qualification reconnue au niveau national pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. Les moyens de certification de leurs compétences sont également assez variés. Un conseil national pour superviser la reconnaissance et la qualité de la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise peut être un moyen approprié ; dans d'autres contextes cette responsabilité peut incomber à des autorités régionales ou locales ou à des chambres. Offrir des options de validation des acquis des formateurs est une autre possibilité qui pourrait être envisagée. Enfin, le contexte spécifique des petites entreprises ne doit pas être négligé lors des discussions sur la reconnaissance nationale des qualifications des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise. Une étude à paraître sur les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise dans les PME (Cedefop, À paraître-c) a constaté que la mise en place d'une profession de maître d'apprentissage/formateur en entreprise officiellement réglementée était l'option la moins appropriée parmi une liste de mesures de soutien public prédéfinies. Alors que dans les grandes entreprises, maître d'apprentissage/formateur en entreprise peut être un emploi à plein-temps et une profession en elle-même, dans les PME, ceci n'est habituellement qu'une qualification supplémentaire.

### Augmenter les opportunités de formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise

Un degré élevé de réglementation et des exigences d'accès très strictes risquent de décourager les travailleurs qualifiés de devenir maître d'apprentissage/formateur en entreprise et ainsi empêcher une entreprise de devenir une entreprise de formation offrant des places d'apprentissage. Les dispositions relatives à la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise n'ont pas de tels inconvénients et sont donc probablement le moyen le plus efficace d'améliorer la qualité de l'apprentissage en entreprise. L'assurance qualité des processus de formation et d'évaluation devrait être un élément fixe dans le programme de « formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ». La formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise devrait de préférence avoir lieu dans des établissements accrédités (opérateurs de formation officiellement accrédités, chambres de commerce, etc.). Enfin, l'échange et la coopération entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise devraient être pris en compte à la fois pour concevoir et dispenser la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise.

### Créer un environnement de travail favorable et de meilleures conditions de travail pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise

Il semble que les employés qualifiés ne cherchent pas à devenir maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ou à suivre des formations en raison du manque d'incitants. Bien qu'il soit facile de demander de meilleures conditions de travail, des salaires plus élevés ou des primes pour les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise de façon à rendre le rôle plus attrayant, il est difficile de



mettre cela en pratique. Cependant, il y a un certain nombre de petites choses qui ne coûtent pas très cher et qui aident les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise dans leur travail. Par exemple, des programmes de formation plus souples, un meilleur accès au matériel d'enseignement et de formation, etc. Le plus difficile est de convaincre les managers de reconnaître l'importance du travail et de la fonction de maître d'apprentissage/formateur en entreprise et de l'importance du développement d'une vaste culture de formation au sein des entreprises (pour devenir des organisations apprenantes). Quand une véritable culture de la formation est en place, la formation est considérée comme un investissement, ainsi la valeur des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise et la nécessité de soutenir le développement de leurs compétences sont reconnues. Voilà pourquoi des mesures doivent également viser les entreprises pour les sensibiliser à l'importance de la formation (voir aussi le cadre sur le soutien aux entreprises). Par exemple, combiner le financement de la formation avec le financement de l'innovation et du développement des entreprises peut être plus attrayant pour les chefs d'entreprise que le financement de la formation comme une fin en soi.

### Reconnaître que l'environnement d'apprentissage des apprentis dans l'entreprise est large

L'accent mis sur le soutien aux maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ne devrait pas négliger le rôle des autres membres du personnel dans l'apprentissage de l'apprenti. Très souvent, le maître d'apprentissage/formateur en entreprise « officiel » (par exemple en Allemagne, le détenteur du certificat d'aptitude à la formation AEVO) n'est pas la personne qui instruit l'apprenti. D'autres travailleurs qualifiés, des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprises spéciaux, et aussi des apprentis plus âgés, agissent partiellement comme instructeurs et fournissent l'environnement social dans lequel l'apprenti apprend. Ainsi, d'une part, il faut faire en sorte que ceux qui forment sont également qualifiés en tant que formateurs (chaque apprenti doit être sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage/formateur en entreprise officiel) ; et d'autre part, il faut s'assurer que les autres membres du personnel contribuent également à un environnement d'apprentissage favorable. Ceci peut être obtenu en encourageant les entreprises à inclure des principes de formation dans leurs communication officielle ou leur charte stratégique auxquels les apprentis peuvent se référer en cas de conflit, ou simplement en enseignant quelques principes pédagogiques de base à ses collègues.

*Cet exemple du **Luxembourg** montre comment développer un cadre juridique qui prévoit que les entreprises doivent nommer des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise avec les compétences nécessaires pour encadrer les apprentis :*

Conformément à la législation nationale en matière EFPI, chaque entreprise engagée dans l'apprentissage doit désigner, en fonction du nombre d'apprentis formés, un ou plusieurs maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise internes qui sont chargés de la supervision et de l'encadrement des apprentis employés par cette société. Dans une démarche d'assurance qualité, la Chambre de Commerce du Luxembourg est l'initiateur et le fournisseur exclusif d'un programme de formation obligatoire adressée aux maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise, appelé « Former les tuteurs en entreprise ». Le programme vise à fournir des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise avec un haut niveau de compétences didactiques et pédagogiques afin d'assurer un encadrement approprié des apprentis. Cela fait référence en particulier à leur intégration dans l'équipe et leur aide quotidienne ainsi que la définition et l'organisation de leurs programmes de formation pratique. (ET2020 Group EFP représentant d'Eurochambres, voir également <http://www.lsc.lu/formation-professionnelle-initiale/tuteurs-en-entreprise/formation-pour-tuteurs/>)



*Similairement, la loi **allemande** est un exemple de comment les qualifications qui doivent être détenues par le maître d'apprentissage/formateur en entreprise peuvent être définies :*

En Allemagne, les maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ont besoin d'une qualification professionnelle et d'une qualification d'enseignement conformément à l'ordonnance (règlement) sur l'aptitude des formateurs (AEVO), qui est acquise par un examen. Une entreprise peut offrir une formation en milieu professionnel si au moins une personne est titulaire d'une qualification AEVO. Les chambres régionales offrent des programmes de formation pour aider les candidats à se préparer aux examens. Les chambres offrent également une formation aux maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise dans les PME. En 2012, environ 62 000 maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise ont réussi les examens AEVO. Environ 334 000 maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprises ont récemment été activement impliqués dans des questions de formation. (Cedefop, 2014a).

*Cet exemple suédois montre comment la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise peut être prodiguée en ligne :*

En 2014, l'Agence Nationale pour l'Éducation a lancé une formation en ligne pour les formateurs ou maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprises en milieu professionnel. La formation, qui est gratuite, comprend l'équivalent de deux jours de formation englobant quatre modules généraux d'introduction et un module complémentaire qui traite spécifiquement de l'éducation par l'apprentissage. Cette formation en ligne a été développée en prenant en compte la situation et les défis que les PME peuvent rencontrer. La formation est donc modulaire et peut être suivie en ligne de manière flexible quand et où le maître d'apprentissage/formateur en entreprise le souhaite. Le site a été développé pour une large gamme de supports, y compris les Smartphones et les tablettes. Chaque module porte sur un domaine spécifique et contient des petites scènes avec des exercices interactifs, y compris des films et des croquis. La formation en ligne permet aux formateurs de commenter et de partager leurs expériences avec d'autres formateurs dans le même domaine professionnel. Les modules peuvent aussi être offerts de manière mixte, combinant l'apprentissage en ligne avec des ateliers ou des séminaires (Source : ET2020 Groupe EFP représentant la Suède, voir également : <http://aphandledare.skolverket.se> – en suédois).

*Cet exemple **espagnol** montre comment la formation des maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise peut être organisée par le gouvernement au niveau national :*

Le Ministère de l'Éducation en collaboration avec la Chambre de Commerce est en train d'élaborer une formation pour les *maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise* pour l'EFP double, spécialement conçue pour les PME. Une fois la conception des matériels didactiques en ligne et hors ligne terminée, les cours seront dispensés aux *maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise* des PME dans les chambres de commerce locales. Le matériel de formation comprend des informations sur, par exemple, le rôle du *maître d'apprentissage/formateur en entreprise*, les méthodes et les techniques didactiques, les méthodes de résolution de conflits, et l'évaluation des acquis d'apprentissage. Le guide est destiné aux professionnels qui vont devenir *maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise* d'apprentis, avec un accent particulier sur les futurs *maîtres d'apprentissage/formateurs en entreprise* dans les PME. Ils ont également produit un guide présentant de manière simple la mise en œuvre d'un modèle alternatif de formation axé sur l'amélioration de la double formation professionnelle en Espagne. Le guide est conçu comme un point de départ pour les personnes souhaitant approfondir leurs connaissances sur l'EFP double. L'objectif est de donner une approche instructive, en fournissant les données nécessaires à la compréhension de la philosophie de ce système de formation et ses outils de mise en œuvre de base : pour montrer les moyens d'accès,



les chemins à suivre, et les avantages de sa mise en œuvre. Le guide est un document de 52 pages, présentant l'EFP double en Espagne, étape par étape, la définition du rôle de chacun des intervenants, et de la méthodologie de l'EFP double. (Source: ET2020 Group EFP représentant d'Eurochambres)

## Note

---

La traduction française de ce guide initialement rédigé en anglais par le Groupe de travail ET2020 sur l'Education et la Formation professionnelles a été prise en charge, avec l'autorisation de la Commission Européenne, par l'Institut wallon de formation en Alternance et des Indépendants et petites et moyennes Entreprises (IFAPME), membre de ce groupe.

<http://www.ifapme.be/>

## Abréviations

|                 |  |
|-----------------|--|
| Business Europe | Confédération des entreprises européennes  |
| CEC             | Cadre Européen des Certifications  |
| Cedefop         | Centre européen pour le développement de la formation professionnelle  |
| EAfa            | Alliance européenne pour l'apprentissage   |
| EFP             | Éducation et Formation Professionnelles  |
| EFPI            | Éducation et Formation Professionnelles Initiales  |
| ELGPN           | European Lifelong Guidance Policies Network – Réseau Européen pour les Politiques d'Orientation Tout au Long de la Vie |
| EQAVET          | Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels          |
| ERI SEE         | Initiative de réforme de l'éducation en Europe du sud  |
| ESF             | Fond Social Européen   |
| ESPO            | Organisation européenne de promotion des compétences   |
| ET 2020         | Éducation et Formation 2020  |
| ETF             | Fondation Européenne pour la Formation   |
| EU 2020         | Stratégie de croissance Europe 2020  |
| Eurofound       | Fondation Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail   |
| OCDE            | Organisation pour la Coopération et le Développement Economique  |
| PME             | Petites et Moyennes Entreprises  |
| SPE             | Service Public de l'Emploi   |
| UEAPME          | Union Européenne de l'Artisanat et des Petites et Moyennes Entreprises   |
| GT              | Groupe de Travail  |

## Glossaire

|  |   |
|--|---|
| Apprentissage  | L'apprentissage associe et alterne des périodes de formation en entreprise (périodes de travaux pratiques en entreprise) à des périodes d'éducation en milieu scolaire (périodes d'enseignement pratique et théorique en école ou centre de formation) et débouche sur une qualification reconnue nationalement. Le plus souvent, une relation contractuelle entre l'employeur et l'apprenti est en place et l'apprenti perçoit un salaire. |
| Formation en milieu de travail                           | L'apprentissage par le travail est un aspect clé de l'EFPP car il est directement lié à son but d'aider les apprenants à acquérir des connaissances, compétences, et savoir-faire pertinents au marché du travail.  |
| Enseignant de l'EFPP                                     | Un enseignant est une personne dont la fonction est d'inculquer des connaissances, compétences, ou savoir-faire à des apprenants dans une école ou un centre de formation. Un enseignant de l'EFPP est une personne qui travaille dans l'éducation et la formation dans le but d'inculquer des connaissances, compétences, ou savoir-faire requis pour un métier donné ou plus généralement applicables au marché du travail.               |
| Opérateurs d'EFPP  | Toute organisation ou individu offrant des services d'éducation ou de formation.  |
| Formateur/formateur en entreprise                        | Une personne qui remplit une ou plusieurs activités liées à une fonction de formation pratique ou théorique et exercée soit chez un opérateur d'enseignement ou de formation ou en entreprise.  |
| Le tuteur/maître d'apprentissage/formateur en entreprise | Professionnel compétent et expérimenté en entreprise qui assure une fonction de formation, de guidance, de conseil et de supervision d'un apprenant.  |
| Mentor   | Toute personne expérimentée qui guide et aide de diverses manières : modèle, guide, tuteur, coach, ou simplement en étant à l'écoute des jeunes ou des débutants.   |
| Partenaires d'apprentissage                              | Les partenaires d'apprentissage sont toutes les parties impliquées dans le système d'apprentissage : les opérateurs d'EFPP, les employeurs, les apprentis, les associations d'employeurs, les syndicats, le gouvernement, les syndicats étudiants, etc. Les trois principaux partenaires sont les opérateurs d'EFPP, les employeurs, et les apprentis.  |
| Partenaires sociaux                                      | Les associations d'employeurs et les syndicats représentent les deux côtés du dialogue social (Cedefop, 2008, p70).   |

*Ce glossaire n'offre pas de définitions, il est simplement un moyen de mieux comprendre pour le lecteur.*

## Références

- Adam Europe. 2013. 'Developing teachers' skills on coaching, e-environments and entrepreneurship (E-DECO)'. [http://www.adam-europe.eu/pr1/11560/pro1ect\\_11560\\_en.pdf](http://www.adam-europe.eu/pr1/11560/pro1ect_11560_en.pdf)
- Alizavova, N. 2013. 'Role of Apprenticeships in Combating Youth Unemployment in Europe and the United States'. Peterson Institute for International Economics, Policy Brief 2013. <http://www.iie.com/publications/pb/pb13-20.pdf> page 9
- Business Europe. 2012. 'Creating Opportunities for Youth: How to improve the Quality and Image of Apprenticeship'. <https://www.businesseurope.eu/sites/buseur/files/media/imported/2012-00330-E.pdf>.
- Cedefop. 2005. 'Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4045>.
- Cedefop. 2008. 'Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms'. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4064>.
- Cedefop. 2009. 'VET in Europe - Country Report. Estonia'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/estonia-vet-europe-country-report-2009>.
- Cedefop. 2010. 'Professional development opportunities for in-company trainers: A compilation of good practices'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6106>.
- Cedefop. 2011a. Working Paper 11 'Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6111>.
- Cedefop. 2011b. Research paper No 15: 'Vocational education and training at higher qualification levels'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5515>.
- Cedefop. 2011c. Research paper No 14: 'Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5514>.
- Cedefop. 2012a. 'Vocational education and training in Denmark Short description' Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4112>.
- Cedefop. 2012b. Briefing note November 2012: 'Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9072>.
- Cedefop. 2012c. 'Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6116>.
- Cedefop. 2013. 'Renewing VET provision - Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market'. Research Paper No 37. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5537>.

Cedefop. 2014a. 'Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training'.

[http://www.cedefop.europa.eu/files/TWG\\_Guiding\\_principles\\_on\\_professional\\_development\\_of\\_trainers\\_in\\_VET\\_FINAL.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL.pdf).

Cedefop. 2014b. Research paper No 39: 'Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5539>

Cedefop. 2014c. 'EU, be proud of your trainers: supporting those who train for improving skills, employment and competitiveness. Guiding principles on professional development of trainers in VET'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8080>.

Cedefop. 2015a. 'Quality assurance of work based learning'. Draft background paper for the meeting of the ET2020 Working Group on VET. 4-5 May 2015, Brussels.

Cedefop. 2015b. 'Stronger VET for better lives Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies'. 2010-14. In: Vol.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3067>

Cedefop. Forthcoming-a. 'Governance and financing of apprenticeship'. Final report.

Cedefop. Forthcoming-b. 'Ensuring the quality of certification in vocational education and training'. Luxembourg: Publication Office.

Cedefop. Forthcoming-c. 'In-company trainers' professional development' (Working Title). Luxembourg: Publications Office.

Cedefop info. 2007 no 2. 'EuroSkills competition promotes excellence and pride in vocational training'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/22007>

Council of the European Union. 2008. 'Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies', Council meeting in Brussels, 21 November 2008

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf).

Danish Ministry of Education. 2005. 'Retention in Vocational Education in Denmark. A best practice study'. <http://pub.uvm.dk/2005/retention/index.html>.

Dörflinger, C., Dorr, A., Heckl, E. 2007. 'Aktive Arbeitsmarktpolitik im Brennpunkt X. Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge'. AMS report 55. Wien: Communicatio.

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSreport55.pdf>.

EQAVET. 2015. 'Web-based guidance on work-based learning'.

<http://www.eqavet.eu/workbasedlearning/GNS/Home.aspx>.

ERI SEE. 2012. 'Modernising VET System Improving Performance, Quality and Attractiveness of VET Systems'.

[http://www.erisee.org/sites/default/files/COMPENDIUM%20VET\\_11102013.pdf](http://www.erisee.org/sites/default/files/COMPENDIUM%20VET_11102013.pdf).

Eurofound. 2012. 'NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe'.

<http://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-social-policies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2013. '20 Key Factors for Successful Vocational Education and Training'. <https://www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/20-key-factors-vet>

European Commission, DG Enterprise and Industry. 2009. 'Entrepreneurship in Vocational Education and Training', Final report of the Expert Group. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr\\_voca\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf).

European Commission. 2012. 'Apprenticeship supply in the Member States of the European Union'. Final report. <http://bookshop.europa.eu/en/apprenticeship-supply-in-the-member-states-of-the-european-union--pbKE3012434/>.

European Commission. 2013a. 'Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe'. <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/>.

European Commission. 2013b. 'Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors A Guidebook for Policy Planners and Practitioners', European Commission, December 2013. [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors_en.pdf)

European Training Foundation. 2014. 'Work-Based Learning. A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries'. [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work based learning handbook](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work%20based%20learning%20handbook)

European Training Foundation. 2013. 'Work-Based Learning: Benefits And Obstacles - A Literature Review For Policy Makers And Social Partners In ETF Partner Countries'. [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work based learning](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Work%20based%20learning)

FAS. 2013. 'Apprenticeship Review - Background Issues Paper'. <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Apprenticeship-Review-%E2%80%93-Background-Issues-Paper.pdf>.

German Federal Ministry of Education and Research. 2013. 'Training for the Future. JOBSTARTER - Objectives, tasks and achievements'. [https://www.bmbf.de/pub/1obstarter training for the future.pdf](https://www.bmbf.de/pub/1obstarter_training_for_the_future.pdf)

IBW. 2013. 'Governance and support structures to make apprenticeship training attractive to companies: The Austrian approach'. Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy.

Institut Technik und Bildung. 2008. 'Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualifications of trainers in Europe'. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pro1ekt\\_30557\\_wlk\\_so EUROTRAINER FinalReport Vol 1.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pro1ekt_30557_wlk_so_EUROTRAINER_FinalReport_Vol_1.pdf).

Jørgensen, C.H. 2013. 'When strengths become weaknesses', in Deissinger, Th. & J. Aff, & A. Fuller and C. H. Jørgensen (Eds). Hybrid Qualifications Zürich. Peter Lang Publisher.

Karlson, N., & Persson, K. (n. D.). 2011. 'Effects of work-based learning on companies involved in VET education'. Ratio Working Paper No. 258. [http://ratio.se/app/uploads/2015/09/nk\\_kp\\_work\\_based learning\\_258.pdf](http://ratio.se/app/uploads/2015/09/nk_kp_work_based_learning_258.pdf).

KCC. 2015. '12 Business Benefits of Apprenticeship Training' [https://www.kcc.ac.uk/secure/kcc works.php](https://www.kcc.ac.uk/secure/kcc_works.php).

- LSIS. 2012. 'Access to Apprenticeships - Summary of guidance'. March 2012.
- OECD. 2010. 'Career Guidance and Post-Secondary Vocational Education and Training'. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/49088569.pdf>.
- OECD. 2011. 'OECD reviews of vocational education and training Learning for Jobs'. Pointer for policy development, May 2011 <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf>.
- Polito. 2014. 'Zehn Jahre Berufsbildungsgesetz: Bilanz und Perspektiven. SGB- Positionspapier'. SGB USS. <http://www.sgb.ch/themen/bildung-1ugend/artikel/details/zehn-1ahre-berufsbildungsgesetz-bilanz-und-perspektiven/>.
- REFERNET-Austria/IBW. 2014. 'Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes - Austria'. [http://www.refernet.at/index.php/en/component/docman/doc\\_download/474-atapprenticeshiparticle2014enfinal](http://www.refernet.at/index.php/en/component/docman/doc_download/474-atapprenticeshiparticle2014enfinal).
- RefernetDenmark. 2015. 'Denmark - large skill boost for vocational teachers' <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/denmark-large-skill-boost-vocational-teachers>.
- ReferNet Finland. 2011. 'VET in Europe: country report Finland'. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/finland-vet-europe-country-report-2011>
- Steedman, H. 2005. 'Apprenticeship in Europe: 'Fading' or Flourishing?' CEP Discussion Paper No. 710. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/19877/>.
- Steedman, H. 2012. 'Overview of Apprenticeship Systems and Issues ILO Contribution to the G20 Task Force on Employment'. International Labour Organization. [http://www.ilo.org/moscow/information-resources/publications/WCMS\\_345485/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/moscow/information-resources/publications/WCMS_345485/lang--en/index.htm)
- Thematic Working Group on ESL. 2013. 'Reducing early school leaving: Key messages and policy support'. Final report November 2013. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf).
- UEAPME Paper 'The Contribution of Crafts and SMEs to apprenticeships', 2013. [http://www.ueapme.com/IMG/pdf/UEAPME\\_paper\\_contribution\\_of\\_Crafts\\_and\\_SMEs\\_to\\_apprenticeships.pdf](http://www.ueapme.com/IMG/pdf/UEAPME_paper_contribution_of_Crafts_and_SMEs_to_apprenticeships.pdf)
- Westergaard-Nielsen, et al. 2000. 'The Impact of Subsidies on the Number of new Apprentices', Research in Labor Economics, 18, 359-375.
- Wolter, S. 2012. 'Apprenticeship Training Can Be Profitable for Firms and Apprentices Alike', EENEE Policy Brief 3/2012, published in November 2012. <http://www.eenee.de/dms/EENEE/PolicyBriefs/PolicyBrief3-2012.pdf>
- Wolter, S., & Ryan, P. 2011. 'Apprenticeship'. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.), Handbook of the Economics of Education, Vol. 3. (pp. 521-576). North-Holland: Elsevier.

## Membres du groupe de travail

| EU Member States |                  |            |  |
|------------------|------------------|------------|--|
| AT               | HORSCHINEGG      | Jürgen     | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur   |
| BE NL            | LAMOTE           | Carl       | Ministry of Education and Training, Department of Education and Training                                   |
| BE FR            | VAN CAUWENBERGE  | Laetitia   | Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) |
| BG               | TANEVA           | Iliana     | Ministry of Education, Youth and Science   |
| CY               | MARGADJIS        | Elias      | Ministry of Education and Culture  |
| DE               | THIELE           | Peter      | Federal Ministry of Education and Research   |
| DK               | SAXTORPH         | Henrik     | Ministry of Education  |
| EE               | SIILIVASK        | Rita       | Ministry of Education and Research   |
| ES               | IGLESIAS JIMÉNEZ | Soledad    | Ministry of Education, Culture and Sport, Deputy Guidance and Training                                     |
| FI               | RIIHIMÄKI        | Tarja      | Ministry of Education and Culture  |
| FR               | GUEGUEN          | Véronique  | DGESCO A2-2, Bureau de la formation professionnelle initiale   |
| FR               | HUART            | Jean-Marc  | Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, DGEPP            |
| HR               | UROÍĆ LANDEKIĆ   | Andreja    | Ministry of Science, Education and Sports  |
| HU               | ZOLTÁN           | Katalin    | Ministry for National Economy  |
| IT               | MENICHELLI       | Alfredo    | Ministry of Education, Universities and Research (MIUR), DG IFTS   |
| LT               | SOKOLOVA         | Aleksandra | Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania   |
| LU               | DE CAROLIS       | Antonio    | Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse   |
| LV               | BULIGINA         | Ilze       | Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia  |
| MT               | CACHIA           | Stephen    | Ministry for Education and Employment  |
| NL               | VAN IJSSELMUIDEN | Peter      | Ministry of Education, Culture and Science, Directorate of Adult and Vocational Education                  |
| PL               | KACZMAREK        | Anna       | Ministry of National Education   |
| PT               | ALVES            | Maria João | Técnica Superior da Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)                   |
| RO               | STROIE           | Dana       | National Centre for Technical and Vocational Education and Training  |
| SE               | KARLSSON         | Fritjof    | Ministry of Education and Research   |
| SI               | ČERNOŠA          | Slavica    | Ministry of Education, Science and Sport   |

|    |         |        |  |
|----|---------|--------|--|
| SK | JAKUBÍK | Karol  | Ministry of Education, Science, Research and Sport   |
| UK | CLARK   | Andrew | Welsh Government Department for Education and Skills |

#### Candidate Countries and EFTA Countries

|    |           |             |  |
|----|-----------|-------------|--|
| AL | LIMAJ     | Sonila      | National Agency for Vocational Education, Training & Qualifications (NAVETO) |
| RS | KRNETA    | Marija      | Ministry of Education, Science, and Technological Development                |
| TR | MIDAS     | Murat       | Ministry of National Education, DG VET                                       |
| CH | LÜTHI     | Jean-Pascal | State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI)              |
| LI | KRANZ     | Werner      | Office for Vocational Training and Career Counselling                        |
| NO | HERTZBERG | Dagfinn     | Ministry of Education and Research   |

#### European Social Partners, Chambers and VET Providers

|                 |             |  |
|-----------------|-------------|--|
| NORDHAUS        | Hans Ulrich | ETUC, DGB Bundesvorstand/German Trade Unions Confederation                       |
| BEJBRO ANDERSEN | Maja        | BusinessEurope, Confederation of Danish Employers                                |
| WEGER           | Sabine      | UEAPME, APCMA-Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat     |
| O'MAHONY        | Pat         | EFEE, Education Research Office, Education and Training Boards Ireland (ETBI)    |
| BABRAUSKIENE    | Tatjana     | CSEE-ETUCE, Federation of Lithuanian Education and Science Trade Unions (FLESTU) |
| TANTI           | Joe         | Eurochambres, Malta Business Bureau  |
| HODGSON         | Pete        | European VET Providers Associations, EfVET                                       |

#### European Commission and European Union Agencies

|         |         |   |
|---------|---------|---|
| SANTOS  | João    | DG Employment, Social Affairs and Inclusion |
| SCHÖBEL | Norbert | DG Employment, Social Affairs and Inclusion |
| PYÖRÄLÄ | Pirkko  | DG Employment, Social Affairs and Inclusion |
| RANIERI | Antonio | Cedefop                                     |
| ZELLOTH | Helmut  | ETF   |

#### Consultants

|               |        |                                    |
|---------------|--------|------------------------------------|
| MARKOWITSCH   | Jörg   | 3s Unternehmensberatung GmbH       |
| EGGERT HANSEN | Martin | CFI Danish Technological Institute |
| FEIFS         | Toms   | ICF                                |

*Nous tenons à remercier plus particulièrement Philippe Perfetti, Aleksandra Sokolova, Wolfgang Kreher and Andrew Clark pour leur rôle dans l'organisation des réunions d'étude approfondie*

*Une motion de remerciement également à Anna Zaremba (stagiaire à la DG EMPL) pour son soutien.*